

Millî Eğitim

National Education

yaz/summary 2010 • yıl/year 39 • sayı/number 187

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

Nimet ÇUBUKÇU

Yayın Yönetmeni/General Director

Aziz ZEREN

Yayımlar Dairesi Başkanı/Director Proxy of Publication Department

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Şube Müdürü/Department Manager

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

Macit BALIK

Dinçer EŞİTĞİN

Redaksiyon-Düzeltilme/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

Macit BALIK

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogr@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü

Adres/Address

MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA

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

Tel/Phone: (0 312) 212 81 45 - 4154-4152 Fax: (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 4938

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 267

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığının 16/12/2003 tarih ve 9794 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 16/12/2003 and the number of 9794 of Publication Department Office of
Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ünv./Konya	Prof. Dr. Muhsin MACİT • Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Van
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ünv./İstanbul	Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU • Adnan Menderes Ünv./Aydın	Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ünv./Afyonkarahisar
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum	Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir	Prof. Dr. Murat ÖZBAY • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Üniversitesi/İstanbul	Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Üniversitesi/İstanbul	Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ünv./Ankara	Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Teknik Ünv./Trabzon
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİR • Erciyes Üniversitesi/Kayseri	Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Doç. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ünv./Samsun	Prof. Dr. Ömer Faruk HUYUGÜZEL • Ege Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Hilal DİCLE • Marmara Üniversitesi/İstanbul	Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San. Ünv./İst.
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK • Ege Üniversitesi/İzmir	Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Üniversitesi/Konya
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum	Prof. Dr. Şükri Haluk AKALIN • TDK/Ankara
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Üniversitesi/İstanbul	Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Üniversitesi/Ankara	Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Üniversitesi/Elazığ

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Prof. Dr. Cahit KAVCAR
Prof. Dr. Ali Ahmet DOĞAN	Doç. Dr. Çetin SEMERCİ
Prof. Dr. Bekir ÇOKSEVİM	Doç. Dr. Halil IŞIK
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Doç. Dr. Ruhi SARP KAYA
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Doç. Dr. Durmuş EKİZ
Prof. Dr. H. Hüseyin DİLÂVER	Doç. Dr. Dursun DİLEK
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Doç. Dr. Gülten İMAMOĞLU
Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN	Doç. Dr. M. Engin DENİZ
Prof. Dr. İlhan GENÇ	Doç. Dr. Mehmet İPÇİOĞLU
Prof. Dr. Leman TARHAN	Doç. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Prof. Dr. Muhlis ÖZKAN	Doç. Dr. Murat GÖKDERE
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Doç. Dr. Servet KARABAĞ
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN	Yrd. Doç. Dr. Aydın YAKA
Prof. Dr. Mübaccel GÖNEN	Yrd. Doç. Dr. Mustafa Aydın BAŞAR
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ	Yrd. Doç. Dr. Mustafa GÜNDÜZ
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Yrd. Doç. Dr. Necdet KONAN
Prof. Dr. Sedat SEVER	Yrd. Doç. Dr. Salih ŞAHİN
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN	Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK
Prof. Dr. Şefika KURNAZ	Yrd. Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ
Prof. Dr. Şeniz AKSOY	Yrd. Doç. Dr. Ekrem Levent İLHAN
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN	Yrd. Doç. Dr. Hacı SULAK
Prof. Dr. Şükran KILBAŞ	Yrd. Doç. Dr. Nevin ÖZDEMİR
Prof. Dr. Tokat GEDİKOĞLU	Yrd. Doç. Dr. Sevil ÖZCAN
Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN	

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 İşletmesi 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 İşletmesi Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlu-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

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

Editör'den ...

Değerli okurlarımız,

Bakanlığımızın süreli yayını Millî Eğitim dergisi, ilk ve orta öğretimde yapılan müfredat değişikliklerinin hemen hemen her branşta ve alanda ele alınıp tartışıldığı bir platform olmuştur. Üniversitelerde görev yapan araştırmacılar eğitimle, eğitim sistemimizin işleyiş ve uygulamalarıyla ilgili araştırmalarını yayımlanması amacıyla bize göndermektedirler. Bakanlık Millî Eğitim dergisi aracılığı ile bu araştırma sonuçlarını ilgililere iletmeyi amaçlamaktadır. Bu özelliği ile dergimizin eğitimle ilgili önemli bir görevi üstlendiğini düşünüyoruz.

Bugüne kadar olduğu gibi bundan sonra da dergimiz bu misyonunu sürdürecektir. Ancak geçen sayımızda da belirttiğimiz gibi bize yayımlanması amacıyla çok sayıda makale gönderildiğinden taleplere cevap vermekte zorlanıyoruz. Kabul edilen mevcut yazı stoğumuz eritilinceye kadar gelen yazılar aşağıda belirtilen kriterlere göre ön incelemeye tabi tutulacaktır:

- Daha önce Ön İnceleme Kurulu, makaleleri sadece yazım kuralları, dipnot sistemi, özetlerin verilmesi gibi genellikle şekle ait unsurları gözeterek inceliyordu. Bundan böyle makaleler yayın ilkelerimizde belirtilen "... amaç ve konu" bakımından da değerlendirilerek uygun bulunmayanlar yazarına iade edilecektir.
- Yazılar, yine yayın ilkelerimizde belirtilen; "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 irdelene ölçütleri dikkate alınacaktır." hükümleri doğrultusunda Ön İnceleme Kurulunca incelenecek ve uygun bulunmayanlar iade edilecektir.
- Dergimizde biriken yazılar eritilinceye kadar, yüksek lisans ve doktora tezlerinden üretilen makaleler ile sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler değerlendirmeye alınmayacaktır.

Bu arada Yayın Kurulu üyelerimizin büyük oranda değiştiğini duyurmuş olalım. Uzun süre dergimize birinci dereceden katkı sağlayan eski üyelerimize teşekkürlerimizi bildiriyoruz.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

Editorial

Dear readers;

The periodical journal of our Ministry, Journal of National Education, has been a platform for discussing the changes in the curriculum of primary and secondary education in almost all branches and fields. The researchers working in universities send their researches about education, the functioning of our education system and practices to us with a request for publishing. Ministry aims to communicate these research results to the relevant through the Journal of National Education. With this feature we think that our journal undertakes an important task related to education.

As ever, our journal will continue its mission. As mentioned in the last issue, because of sending large number of articles we have a difficulty in responding for the demands. Till finishing our article stock, the articles will be subject to preliminary examination according to the following criteria;

- Previously Preliminary Examination Committee was reviewing the articles only formally like for spelling rules, footnotes system, issuance of a summary. From now on the articles will be evaluated according to the "goals and issues" as described in our publication policy.
- As described in our publication policy "educational and social sciences issues will be included in the Journal of National Education. The article will be based on research, will contribute to the field, blind implementation issues, examine new and different developments". The articles will be reviewed by Preliminary Examination Committee and the unsuitable articles will be returned.
- Until finishing the accumulated writings the articles produced from masters and doctoral theses and symposium or conference papers presented at scientific meetings will not be considered.

Meanwhile, members of our editorial board have greatly changed. We thank to our former members for contributing to our journal in first degree for a long time.

Hope to meet you in our next issue...

İçindekiler / Table of Contents

- Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli
Cümle Yöntemi ve Yazı Türlerine
İlişkin Görüşleri
Mehmet TURAN • 8
- Views Of First Grade Teachers On Sound-
Based Sentence Method And Writing Types*
- İlk Okuma Yazmayı Öğrendiği Yönteme Göre
İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma
Yazma Hatalarının Karşılaştırılması
Yalçın BAY • 23
- The Comparison Of Reading And Writing
Mistakes Of Primary School Second Grade
Students' According To How They Learn Early
Reading And Writing*
- İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının
Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda
Değerlendirilmesi
Cevdet EPÇAÇAN-Veyssel OKÇU • 39
- The Evaluation Of Primary Education Turkish
Language Textbooks According To Teacher
Opinions*
- İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf
Öğrencilerinin Türkçe Dersi İçin
Öğretmenlerinden Beklentileri
Sabri SİDEKLİ • 52
- The Expectation Of The Fourth And Fifth
Grades Elementary School Students From
Their Teachers For The Turkish Lesson*
- İsviçre'de Yaşayan Türk Çocuklarının
Türkçe Dil Kazanımının Bazı
Değişkenlere Göre İncelenmesi
Mustafa DAMAR-Esra ÖMEROĞLU • 76
- Examining The Effects Of Some Variables On
Turkish Children's Turkish Language
Acquisitions In Switzerland*
- Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımına Göre
Düzenlenen Türk Dili Dersinin Konuşma
Becerisine Yönelik Tutumlara Etkisi
Mehmet Temizkan • 86
- The Effect Of Turkish Language Course Li
Which Arranged According To Student-
Centered Learning On Attitudes Towards
Talking Skill*
- Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen
Adaylarının Mesleğe İlişkin Tutumları ile
Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki
**Tuba Akar KAYSERİLİ-
Kerim GÜNDOĞDU • 104**
- The Relationship Between The Attitudes Of
Teachers And Prospective Teachers Toward
Teaching Profession And Emotional
Intelligence*

İlköğretim 4-8. Sınıf (10-14 Yaş)
Öğrencilerinin Televizyon İzleme Profili
Necip ÇETİN-Mualla BİLGİN AKSU • 122

*Television Watching Profile Of Elementary
School (10-14 Year Old) Children1*

Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi
Çiğdem KAN • 138

Social Studies Course And Values Education

Coğrafya Eğitiminde Harita Algısı
ve Kullanımı
Hakan KOÇ • 146

*Map Perception And Using In Geography
Education*

Tarih Dersi Sınav Sorularının
Bloom Taksonomisinin Bilişsel Alan Düzeyi
Açısından Sınıflandırılması
**Kerem ÇOLAK-
İsmail H. DEMİRCİOĞLU • 160**

*Classification Of History Exam Questions
According To Cognitive Levels Of Bloom's
Taxonomy**

Beden Eğitimi Öğretmenlerinin
Yeterlilikleri Üzerine Bir Derleme
Hüseyin ÜNLÜ-Latif AYDOS • 172

*A Compilation About Physical Education
Teachers' Efficacy*

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stillerinin
Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
Mehmet Çağrı ÇETİN-Emin KURU • 193

*Investigation Of Physical Education And Sport
School Students' Coping With The Stress
Styles' According To Some Variables*

Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören
Öğrencilerin Okuldan Memnuniyet Düzeyleri
Kemal KAYIKÇI-Özlem SAYIN • 207

Satisfaction Level Of High School Students·

Orta Öğretim Öğretmenlerine Düzenlenen
Bilim Danışmanlığı Çalıştayının
Değerlendirilmesi (Tokat Örneği)
**Hatice KARAER-Fergan KARAER-
Nagihan ŞAHİN-İskender PARMAKSIZ • 225**

*Secondary Education Teacher Training
Workshop Their Held And Evaluation Of
Scientific Advisory (Tokat Example)*

Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve
Değerlendirme Süreci Üzerine
Abdullah AYAYDIN • 240

*Measurement And Evaluation Process In Visual
Art Education*

Görsel Kültür ve Medya Okuryazarlığı:
Sanat Eğitiminin Kamusal Açılımı
Metin EKER-Hasbi ASLAN • 251

*Visual Culture And Media Literacy Public
Description Of Art Education*

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Matematik
Ders Kitaplarındaki Etkinliklere İlişkin
Öğretmen Görüşleri
Aysun KAYA-Ali AZAR • 269

*The Views Of Teachers On The Activities In
The Mathematic Text Books Of The Fourth And
The Fifth Classes In Primary Education*

Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik
Öğretmen Adaylarının Düşünceleri
Mustafa METİN-Haluk ÖZMEN • 293

*Prospective Teachers' Views About Formative
Assessment*

Yeniden Yapılanma Sürecinde
Eğitimin Denetimi ve Kaotik Durum:
Yeni Bir Model Önerisi
İ. Bakır ARABACI • 311

*Educational Supervision In The Restructuring
Process Of Public Organizations And The
Chaotic Situation: External And Internal Audit
And Supervision Boards*

Mesaj Tasarım Aracı Olarak Soruların
Kullanımının Soru Sorma Becerilerine Etkisi
Özgen KORKMAZ-Rüştü YEŞİL • 328

*Contribution Of Using Questions As A
Message Design Tool To Question-Asking
Skills*

Teknoloji ve Tasarım Dersi Programına İlişkin
Dersin Öğretmenlerinin Bakış Açıları
Mustafa PALAZ-Abdullah TOGAY • 350

*The View Of Technology And Design Teachers
About The Program Of The Lesson*

Endüstri Meslek Liselerinde
Görev Yapan Öğretmenlerin Okul
Kültürüne İlişkin Görüşleri
Yücel ŞİMŞEK-Yahya ALTINKURT • 372

*Opinions Of Vocational High School Teachers
On School Culture*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 391

BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ VE YAZI TÜRLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Mehmet TURAN*

Özet

Bu araştırma, ilköğretim okulları birinci sınıfında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi, bitişik-eğik yazı ve diğer yazı türlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Elazığ il merkezinde görev yapan toplam 102 birinci sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan anket formuyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde, SPSS programından faydalanılmış olup, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t testi ve kıkare (kaykare) testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; ses temelli cümle yöntemine dayalı olarak yapılan ilk okuma yazma öğretiminde birinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık % 95 i mart ayı sonu itibariyle serbest okuma yazmaya geçtikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ses temelli cümle yönteminde heceye çok rahat ulaştıkları ve bitişik-eğik yazıyı daha hızlı yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazıya kısmen olumlu baktıkları ve bu yöntem ve yazı türü hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Yine araştırma sonucunda öğrencilerin en çok "f", "s", "r", "ş", "k", "b", "h" ve "z" harflerini yazarken zorlandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok "b-d", "r-n", "n-m" ve "c-ç" harflerinin yazımında karışıklık yaşadıkları ve öğrencilerin en çok "b-d", "g", "h", "g", "f", "v", "p", "c" ve "r" seslerini seslendirirken zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre bitişik-eğik yazıya daha olumlu baktıkları sonucuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ses temelli cümle yöntemi, yazı türleri, bitişik-eğik yazı

Giriş

Değişen ve gelişen günümüz dünyasında, toplumu oluşturan en önemli unsur insandır. İnsanoğlu toplum içindeki huzuru ve uyumu çeşitli ilke ve kurallarla sağlar. Bu ilke ve kuralların oluşturulmasında ve belirlenmesinde yazma ve okuma önemli bir role sahiptir. Çünkü insanoğlu yazma ve okuma ile çeşitli normlar ortaya koymakta ve buna dayalı olarak yaşamını sürdürmektedir.

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesidir. Yazma süreci, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir.

* Yrd. Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü.

Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarılmaktadır (Güneş, 2007a, 159).

Yazının insan yaşamına birçok rolü ve etkisi olmaktadır. Yazının işlevselliği; iletişimi sağlaması, insan duygu ve düşüncelerini ifade eden bir araç olması, estetik gelişime katkıda bulunması ve insanda el-göz-beyin işbirliğini geliştirmesi olarak sıralanabilir (Uysal, 2008, 305). Bu işlevselliğinin önemi bilindiğinden dolayı yazı öğretimi de büyük önem kazanmakta ve öğretim türü ve şeklide her zaman tartışma konusu olmaktadır.

Yazı öğretimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, eski araştırmaların çoğu dik temel yazıyı, günümüz araştırmaları ise bitişik eğik yazıyı önerdiği görülmektedir. Hatta günümüz araştırmalarından bazıları bitişik eğik yazının çok daha uygun olduğunu ve okul öncesinden itibaren başlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu araştırmalardan hareketle, çoğu ülkede anaokulundan üniversiteye kadar öğrencilere bitişik eğik yazı öğretilmektedir (Güneş, 2007b, 38-118). Bitişik eğik yazı öğretimi ile birlikte ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir ögesi de okuma öğretimidir.

Okuma zihinsel bir süreçtir ve doğrudan gözlenmesi mümkün değildir. Günümüzde okumanın en önemli konusu okunandan anlam kurmadır yani anlamı yapılandırmadır (Akyol, 2008a, 29). Okuma, okunandan anlam bulmak ve anlamlama etkinliğidir. Bu yolla çocuk, düşünce örgüsünü de yeniden düzenlemeye başlar. Harf, hece, kelime ve cümleler öğrencinin ilgisini anlamın farklı seviyelerine yöneltir. Anlamın gerçek hayat bağlamıyla ilişkisi doğrudan doğruya değildir. Bu yüzden bilinen olguları anlaşılır bir şekilde açıklayan harf, hece, kelime ve cümleler bu olguların anlaşılmasına yarayacak kavramaları aydınlatıcı nitelikte olmalıdır (Ferah, 2007, 22).

Okuduğunu anlama gücü okuma eyleminin en temel etkinliğidir. Okuduğunu anlama gücü ile desteklenmeyen bir okuma eyleminin gelişigüzel bir seslendirme ya da heba edilmiş bir zaman kaybindan başka bir anlamı yoktur (Çelenk, 2007, 136). Öğrencilerin okuma anlama sürecini etkili kullanabilmeleri zihinsel ve duyuşsal yönden kendilerini disipline etmelerine bağlıdır (Beydoğan, 2009, 81). Bu disipline etme becerisinin temelini çocuk, birinci sınıfta ilkokuma yazma öğretim sürecinde kazanır.

İlkokuma ve yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazmanın temel becerilerini kazandırmaktır (Demirel, 2000, 82). Bu temel becerilere ulaşma açısından eğitim tarihimiz boyunca çeşitli yöntemler kullanılmakla birlikte, birçok yöntem de çoğu zaman tartışma konusu olmuştur. İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan tüm yöntemlerin, her birinin üstün yönleri olduğu gibi yine her birinin sınırlılıklarının da olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde günümüzde uygulanan ses temelli cümle yönteminin de üstünlükleri yanında zayıf yönleri de olabilecektir (Arslan, 2006, 31).

Buna dayalı olarak yeni ilkokuma yazma programı olan ses temelli cümle yöntemi ve bu yöntemle birlikte kullanılan bitişik-eğik yazının işlevselliği ve öğretmenler tarafından uygulanabilirliği ve öğrenci velilerince kabul görmesi öğretim sürecinin verimliliği açısından önemlidir. Bu amaçla öğretim sürecinin uygulayıcıları olan ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması öğretim sürecinin etkinliği yönüyle katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Özellikle programın uygulayıcıla-

rinun program sürecinde programı değerlendirmeleri bu araştırmanın önemini ve güvenini bir kat daha artırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmada, ilköğretim okulları birinci sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi daha etkili ve verimli bir ilköğretim yazma öğretiminin sağlanması yönüyle önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ilköğretim okulları birinci sınıfında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın Modeli

İlköğretim birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi, bitişik-eğik yazı ve diğer yazı türlerine ilişkin genel görüşleri belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Elazığ il merkezinde 2008-2009 eğitim-öğretim yılında birinci sınıfta görev yapan toplam 194 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Elazığ il merkezinde birinci sınıfta görev yapan basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiş toplam 102 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Örneklem evreni % 52,6 oranında yansıtmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlköğretim birinci sınıf Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yöntemi, bitişik-eğik yazı ve diğer yazı türlerine ilişkin genel görüşleri belirlemeye ilişkin veriler, öğretmen görüşlerinden elde edilmiştir. Bu amaçla, yerli ve yabancı literatür taranıp, uzman görüşleri de alınarak bir anket formu hazırlanmış ve 26 mart 2009 tarihinde Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yapmış olduğu hizmet-içi eğitim seminerinde birinci sınıf öğretmenlerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Anket formunda toplam 5 adet demografik veri (cinsiyet, sınıf mevcudu, serbest okuma yazmaya geçen öğrenci sayısı, en son mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem) ve yine toplam 13 maddelik ses temelli cümle yöntemine yönelik görüş maddeleri, ayrıca toplam 6 adet yazı türlerine (bitişik-eğik yazı, bitişik-dik yazı, eğik yazı ve dik yazı) ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik görüş maddeleri mevcuttur. Ayrıca anket formunda araştırmanın kapsam geçerliliğini artırmak amacıyla 4 adet açık uçlu soru maddesi de oluşturulmuştur. Verilerin analizinde, SPSS programından faydalanılmış olup, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Araştırmada demografik verilere dayalı yapılan karşılaştırmalar da ise bağımsız gruplar t testi ve kıkare (kaykare) testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve değerlendirilmiştir.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 1, 2 ve 3 te verilmiştir.

1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre genel dağılımı

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumlarına göre genel dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	28	28,6
Erkek	70	71,4
Toplam	98	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılanların % 71,4 ünün erkek ve % 28,6 sinin da kadın öğretmenden oluştuğu görülmektedir.

1.2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları okul türüne göre dağılımı

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en son mezun oldukları okul türüne göre dağılımı

En Son Mezun Olunan Okul Türü	f	%
Eğitim Enstitüsü	22	22,2
Eğitim Fakültesi	28	28,3
Diğer Fak. (Fen-Edeb. vb.)	49	49,5
Toplam	99	100

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin % 22,2 sinin Eğitim Enstitüsü, 28,3 ünün Eğitim Fakültesi ve % 49,5 inin de Eğitim Fakültesi dışında farklı bir fakülteden mezun oldukları görülmektedir.

1.3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Tablo 3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	1	1,0
6-10 yıl	16	16,0
11-15 yıl	30	30,0
16-20 yıl	15	15,0
21 yıl ve üstü	38	38,0
Toplam	100	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin % 1,0 mın 1-5 yıl, % 16,0 mın 6-10 yıl, % 30,0 mın 11-15 yıl, % 15,0 mın 16-20 yıl ve % 38,0 mın 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir

2. Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf mevcut sayıları ve 26 Mart 2009 tarihi itibarıyla serbest okuma evresine geçen öğrenci sayıları

Araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf mevcut sayıları ve 26 Mart 2009 tarihi itibarıyla serbest okuma evresine geçen öğrenci sayılarının dağılımı Tablo 4 te verilmiştir.

Tablo 4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcut sayıları ve 26 Mart 2009 tarihi itibarıyla serbest okuma evresine geçen öğrenci sayıları

Sınıf Mevcut Sayısı			26 Mart 2009 Tarihinde Serbest Okumaya Geçen Öğrenci Sayısı		
n	f	%	n	f	%
4,00	1	1,0	4,00	1	1,1
10,00	1	1,0	10,00	1	1,1
11,00	1	1,0	11,00	1	1,1
13,00	1	1,0	12,00	1	1,1
14,00	1	1,0	13,00	1	1,1
16,00	2	2,0	14,00	1	1,1
19,00	1	1,0	15,00	1	1,1
20,00	2	2,0	18,00	3	3,2
21,00	3	3,0	19,00	1	1,1
22,00	4	4,0	20,00	3	3,2
23,00	1	1,0	21,00	2	2,2
24,00	4	4,0	22,00	4	4,3
25,00	4	4,0	23,00	1	1,1
26,00	2	2,0	24,00	1	1,1
27,00	1	1,0	25,00	6	6,5
28,00	5	5,0	26,00	4	4,3
29,00	4	4,0	27,00	4	4,3
30,00	5	5,0	28,00	4	4,3
31,00	7	7,0	29,00	6	6,5
32,00	9	9,0	30,00	7	7,5
33,00	6	6,0	31,00	4	4,3
34,00	3	3,0	32,00	4	4,3
35,00	4	4,0	33,00	2	2,2
36,00	4	4,0	34,00	4	4,3
37,00	6	6,0	35,00	6	6,5
38,00	6	6,0	36,00	9	9,7
39,00	1	1,0	37,00	1	1,1
40,00	3	3,0	38,00	2	2,2
41,00	1	1,0	39,00	2	2,2
42,00	1	1,0	40,00	3	3,2
43,00	3	3,0	42,00	1	1,1
45,00	1	1,0	45,00	1	1,1
46,00	2	2,0	46,00	1	1,1
Sınıf Mevcut Ortalama = 30,45			Serbest Okumaya Geçen Öğrenci Mevcut Ortalama = 28,81		

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 102 birinci sınıf öğretmenin ortalama 30,45 oranında sınıf mevcuduna sahip oldukları görülmektedir. Bu ortalama Türk Eğitim Sisteminde eğitim-öğretim sürecinde sınıfların halen ideal mevcut oranında olmadığı ve kalabalık sınıflarda öğretim sürecinin yürütüldüğü anlamına gelmektedir. Araştırmanın yapıldığı 26 Mart 2009 tarihi itibarıyla ortalama her sınıfta 28,81 öğrencinin serbest okuma yazmaya geçtiği görülmektedir. Bu durum sınıf mevcutlarına göre oranlanırsa yaklaşık olarak % 95 lik bir başarı anlamına gelmektedir ki, buda ilk okuma yazma öğretimi açısından önemli bir başarıdır diyebiliriz. Akyol (2008b, 115-116), ses temelli cümle yöntemine dayalı okuma yazma öğretiminde bir öğretmenin haftada 2 harf öğretmesi suretiyle, toplam 14 haftalık bir periyot sürecinde tüm harflerin rahatlıkla öğretilebileceğini belirtmiş ve buna dayalı bir harflerin haftalara göre dağılım tablosu oluşturmuştur. Yine Akyol'a (2008b, 115-116) göre 18 haftalık bir süreçten sonra rahatlıkla öğrenciler serbest okuma yazmaya geçebileceklerdir ki, Tablo 4 deki bulguda bu durumu desteklemektedir.

3. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri

No	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine İlişkin Görüşleri	\bar{X}	ss
1	Size göre ses grupları tablosu oluşturulması çocuğun öğrenmesi, sesi çıkarması açısından hazırlanan sıra doğrudur. Ör. 1. grup e,l,a,t gibi.	3,56	0,93
2	Öğrenciler ses temelli cümle yönteminde heceye çok rahat ulaşmaktadırlar	4,27	0,68
3	Okuma-yazma öğretiminde bilgisayar, cd, öğrenme paketlerinden yeterince yararlanabildim	3,53	1,18
4	Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında veliler yeterli bilgiye sahiptirler	2,19	1,03
5	Veliler Ses Temelli Cümle yöntemine olumlu bakmaktadırlar.	2,95	0,96
6	İlkokuma-yazma öğretiminde bütün yazı çalışmalarını bitişik-eğik yazı ile yapılmalıdır.	3,59	1,18
7	Bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır.	3,30	0,98
8	Bitişik-eğik yazıda öğrenciler harfleri daha kolay algılamaktadırlar.	3,43	1,12
9	Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin dik temel harflerle yazılan metinleri okumalarında problem çıkarır.	2,81	1,10
10	Bitişik eğik yazı ile öğrenciler daha az hatalı yazı yazmaktadırlar	3,16	0,97
11	Bitişik eğik yazı ile öğrenciler daha hızlı yazı yazmaktadırlar	3,72	1,06
12	Veliler bitişik-eğik yazıya olumlu bakmaktadırlar.	2,63	0,97
13	Veliler bitişik-eğik yazı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.	2,17	0,99

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılanların 2. madde olan "Öğrenciler ses temelli cümle yönteminde heceye çok rahat ulaşmaktadırlar" görüş maddesine "tamamen katılıyorum" ($\bar{x}=4,27$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılanların 11. madde olan “Bitişik eğik yazı ile öğrenciler daha hızlı yazı yazmaktadırlar.” ($\bar{x}=3,72$) görüş maddesi, 6. madde olan “İlkokuma-yazma öğretiminde bütün yazı çalışmaları bitişik-eğik yazı ile yapılmalıdır.” ($\bar{x}=3,59$) görüş maddesi, 1. madde olan “Size göre ses grupları tablosu oluşturulması çocuğun öğrenmesi, sesi çıkarması açısından hazırlanan sıra doğrudur.” ($\bar{x}=3,56$) görüş maddesi ve 3. madde olan “Okuma-yazma öğretiminde bilgisayar, cd, öğrenme paketlerinden yeterince yararlanabildim.” ($\bar{x}=3,53$) görüş maddesine “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ses gruplarına yönelik hazırlanan tablonun çocuğun öğrenmesi, sesi çıkarması açısından hazırlanan sıranın doğruluğuna yönelik öğretmen görüşleri Turan’ (2007: 126) ın yaptığı çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılanların 8. madde olan “Bitişik-eğik yazıda öğrenciler harfleri daha kolay algılamaktadırlar.” ($\bar{x}=3,43$) “kısmen katılıyorum” a yakın olmakla birlikte “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca, 7. madde olan “Bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır” ($\bar{x}=3,30$) “katılıyorum” a yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yine Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılanların 10. madde olan “Bitişik eğik yazı ile öğrenciler daha az hatalı yazı yazmaktadırlar” ($\bar{x}=3,16$) görüş maddesi ve 5. madde olan “Veliler Ses Temelli Cümle yöntemine olumlu bakmaktadırlar.” ($\bar{x}=2,95$) görüş maddesine “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılanların 7. madde olan “Bitişik eğik yazı alışkanlığı, öğrencilerin dik temel harflerle yazılan metinleri okumalarında problem çıkarır.” ($\bar{x}=2,81$) ve 12. madde olan “Veliler bitişik-eğik yazıya olumlu bakmaktadırlar.” ($\bar{x}=2,63$) görüş maddesine “katılmıyorum” a yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılanların 4. madde olan “Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında veliler yeterli bilgiye sahiptirler” ($\bar{x}=2,19$) görüş maddesi ve 13. madde olan “Veliler bitişik-eğik yazı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler.” ($\bar{x}=2,17$) görüş maddesine “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu, Turan, vd. (2008, 686) yapmış oldukları araştırmada “Velilerin bitişik eğik yazı hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları görüşüne öğretmenlerin % 70,5 inin “hayır”, % 22,3 ünün “kısmen ve % 7,1 inin “evet” düzeyinde görüş bildirdikleri bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Yine bu duruma dayalı olarak Kazu vd. (2006, 237-247) yapmış oldukları araştırmada ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin bitişik eğik yazıyı öğrenmelerinde velilerin yeterli desteği vermediği araştırma sonucuyla tutarlılık göstermesi önemli bir bulgu olmakla birlikte düşündürücü bir durum olduğu da ifade edilebilir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazı türlerine ilişkin genel görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazı türlerine ilişkin görüşleri Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazı türlerine ilişkin genel görüşleri

Yazı Türlerine İlişkin Görüş Maddeleri	Bitişik Eğik Yazı		Bitişik Dik		Eğik Yazı		Dik Yazı	
	f	%	f	%	f	%	f	%
14. Size göre hangi yazı türü öğrencinin algısına daha uygundur?	52	52,0	18	18,0	10	10,0	20	20,0
15. İlkokuma-yazma öğretiminde hangi yazı türü öğretilmelidir?	55	55,0	14	14,0	14	14,0	17	17,0
16. Size göre hangi yazı türünün öğretimi daha kolaydır?	41	40,6	14	13,9	14	13,9	32	31,7
17. Öğrenci açısından hangi yazı türünün öğrenimi daha kolaydır?	41	41,4	13	13,1	12	12,1	33	33,3
18. Ses temelli cümle yöntemine göre en uygun yazı türü hangisidir?	56	55,4	12	11,9	11	10,9	22	21,8
19. Öğrencilerin hızlı yazma becerisi kazanması açısından hangi yazı türü daha uygundur?	64	63,4	11	10,9	8	7,9	18	17,8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazı türlerine ilişkin görüşlerin analizinin verildiği Tablo 6 incelendiğinde, 14. madde olan “Size göre hangi yazı türü öğrencinin algısına daha uygundur” soru maddesine araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52 sinin “bitişik-eğik yazı”, % 20 sinin “dik yazı”, % 18 inin “bitişik-dik yazı” ve % 10 unun da “eğik yazı” tercihinde buldukları görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, 15. madde olan “İlkokuma-yazma öğretiminde hangi yazı türü öğretilmelidir?” soru maddesine araştırmaya katılan öğretmenlerin % 55 inin “bitişik-eğik yazı”, % 17 sinin “dik yazı” ve % 14 ünün de “bitişik-dik yazı” ve “eğik yazı” tercihinde buldukları görülmektedir.

Yine Tablo 6 incelendiğinde 16. madde olan “Size göre hangi yazı türünün öğretimi daha kolaydır?” soru maddesine araştırmaya katılan öğretmenlerin % 40,6 sının “bitişik-eğik yazı” ve % 31,7 sinin “dik yazı” tercihinde buldukları görülmektedir. Yine 17. madde olan “Öğrenci açısından hangi yazı türünün öğrenimi daha kolaydır?” soru maddesine araştırmaya katılan öğretmenlerin % 41,4 ünün “bitişik-eğik yazı” ve % 33,3 ünün de “dik yazı” tercihinde buldukları görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde 18. madde olan “Ses temelli cümle yöntemine göre en uygun yazı türü hangisidir?” soru maddesine araştırmaya katılan öğretmenlerin % 55,4 ünün “bitişik-eğik yazı”, % 21,8 inin “dik yazı”, % 11,9 unun “bitişik-dik yazı” ve % 10,9 unun “dik yazı” tercihinde buldukları görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde 19. madde olan “Öğrencilerin hızlı yazma becerisi kazanması açısından hangi yazı türü daha uygundur?” soru maddesine araştırmaya

katılan öğretmenlerin % 63,4 ünün “bitişik-eğik yazı”, % 17,8 inin “dik yazı”, % 10,9 unun “bitişik-dik yazı” ve % 7,9 unun “eğik yazı” tercihinde buldukları görülmektedir.

Genel sonuç olarak, sınıf öğretmenlerin bitişik-eğik yazının “öğrencinin algısına daha uygun olduğu”, “ilkokuma yazma öğretiminde kullanılması gerekliliği”, ses temelli cümle yöntemine uygun olduğu” ve “hızlı yazma açısından tercih edilmesi gerekliliği” sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen açısından bu yazı türünü öğretmenin ve öğrenci açısından bu yazıyı öğrenmenin daha kolay olduğu açısından her 2 yazı türünü de belli oranda öğretmenlerin tercih ettikleri görülmekle birlikte, “bitişik-eğik yazı” tercihi öğretmenler tarafından biraz daha fazla tercih edilmiştir.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bitişik-eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimine uygunluk açısından tahta türlerine ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bitişik-eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimine uygunluk açısından tahta türlerine ilişkin görüşleri Tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bitişik-eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimine uygunluk açısından tahta türlerine ilişkin görüşleri

Bitişik-eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretiminde hangi tahta türü daha uygundur?	f	%
Kara (Tebeşirli) Tahta	19	21,1
Cam Kalemli Tahta	28	31,1
Akıllı Tahta	43	47,8
Toplam	90	100

Tablo 7 incelendiğinde, bitişik-eğik yazıya uygunluk açısından ilkokuma-yazma öğretiminde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 47,8 inin akıllı tahta, % 31,1 inin cam kalemli tahta ve % 21,1 inin ise tebeşirli tahtayı tercih etmeyi daha uygun gördükleri görülmektedir. Bu bulguya dayanılarak öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimi açısından akıllı tahtayı daha uygun buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni akıllı tahta ile çeşit çeşit renkli kalemlerin kullanılması ve bilgisayar destekli okuma yazma öğretiminin daha kolay şekilde yürütülmesi şeklinde yorumlanabilir.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 8 de verilmiştir. Bu tabloda sadece 0,05 düzeyinde anlamlı fark çıkan maddeler yazılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ses temelli cümle yöntemine yönelik görüşleri

M. No.	Okul Türü	\bar{x}	S	t	P
4	Kadın (n=28)	1,75	0,75	2,785	0,006*
	Erkek (n=70)	2,37	1,07		
7	Kadın (n=28)	2,92	0,98	2,284	0,025*
	Erkek (n=70)	3,41	0,94		
13	Kadın (n=28)	1,82	0,77	2,472	0,015
	Erkek (n=70)	2,36	1,04		

*P<.05

Tablo 8 incelendiğinde, 4. madde olan, “Bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıkları azalmaktadır” görüş maddesine, araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [$t=2,284$; $p<.05$ ($p=.025$)]. Bu fark, erkek öğretmenler lehinedir. Erkek öğretmenler ($\bar{x}=2,37$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}=1,75$), Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında velilerin daha çok bilgiye sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Yine Tablo 8 incelendiğinde, 7. madde olan, “Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında veliler yeterli bilgiye sahiptirler” görüş maddesine, araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [$t=2,785$; $p<.05$ ($p=.006$)]. Bu fark, erkek öğretmenler lehinedir. Erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,41$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}=2,92$), Bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıklarının azaldığını daha çok kabul etmektedirler.

Tablo 8 incelendiğinde, 13. madde olan, “Veliler bitişik-eğik yazı hakkında yeterli bilgiye sahiptirler” görüş maddesine, araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır [$t=2,472$; $p<.05$ ($p=.015$)]. Bu fark, erkek öğretmenler lehinedir. Erkek öğretmenler ($\bar{x}=1,82$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{x}=2,36$), bitişik eğik yazı ile öğrenciler arasındaki yazım farklılıklarının azaldığını daha çok kabul etmektedirler.

Genel sonuç olarak, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre velilerin ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını daha çok benimsedikleri söylenebilir.

7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazı türlerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazı türlerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması Tablo 9 da verilmiştir. Bu tabloda sadece 0,05 düzeyinde anlamlı fark çıkan maddeler yazılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo.9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yazı türlerine yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması

M. No.	Yazı Türü	Kadın		Erkek		X ²	p
		f	%	f	%		
14	<i>Bitişik Eğik Yazı</i>	9	33,3	41	59,4	11,177	0,011*
	<i>Bitişik Dik Yazı</i>	9	33,3	8	11,6		
	<i>Eğik Yazı</i>	1	3,7	9	13,0		
	<i>Dik Yazı</i>	8	29,6	11	15,9		
15	<i>Bitişik Eğik Yazı</i>	9	32,1	44	64,7	11,006	0,012*
	<i>Bitişik Dik Yazı</i>	7	25,0	6	8,8		
	<i>Eğik Yazı</i>	4	14,3	10	14,7		
	<i>Dik Yazı</i>	8	28,6	8	11,8		
18	<i>Bitişik Eğik Yazı</i>	11	39,3	43	62,3	8,592	0,035*
	<i>Bitişik Dik Yazı</i>	7	25,0	4	5,8		
	<i>Eğik Yazı</i>	3	10,7	8	11,6		
	<i>Dik Yazı</i>	7	25,0	14	20,3		
19	<i>Bitişik Eğik Yazı</i>	12	42,9	51	73,9	11,034	0,012*
	<i>Bitişik Dik Yazı</i>	5	17,9	5	7,2		
	<i>Eğik Yazı</i>	2	7,1	6	8,7		
	<i>Dik Yazı</i>	9	32,1	7	10,1		

*p <.05

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan kıkare testi sonucunda 14. madde olan “Size göre hangi yazı türü öğrencinin algısına daha uygundur?” soru maddesini erkek öğretmenler (% 59,4) bitişik eğik yazıyı, kadın öğretmenlere (% 33,3) göre daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan kıkare testi sonucunda 15. madde olan “İlkokuma-yazma öğretiminde hangi yazı türü öğretilmelidir?” soru maddesini erkek öğretmenler (% 64,7) bitişik eğik yazıyı, kadın öğretmenlere (% 32,1) göre daha çok benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu, Turan vd. (2008: 686-687) yapmış olduğu araştırmadaki erkek öğretmenlerin (% 68,3) bitişik eğik-dik yazıyı, kadın öğretmenlere (% 38,0) göre daha çok benimsedikleri ve yine kadın öğretmenlerin (% 62,0) eğik-dik yazıyı erkek öğretmenlere (% 31,7) göre ilkokuma yazma öğretiminde kullanılması gerekliliğini daha çok benimsedikleri araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Yine Tablo 9 incelendiğinde, yapılan kıkare testi sonucunda 18.madde olan “Ses temelli cümle yöntemine göre en uygun yazı türü hangisidir?” soru maddesini erkek öğretmenler (% 62,3) bitişik eğik yazıyı, kadın öğretmenlere (% 39,3) göre daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan kıkare testi sonucunda 19. madde olan “Öğrencilerin hızlı yazma becerisi kazanması açısından hangi yazı türü daha uygundur?” soru maddesini erkek öğretmenler (% 73,9) bitişik eğik yazıyı, kadın öğretmenlere (% 42,9) göre daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Genel sonuç olarak, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre bitişik-eğik yazıyı daha çok benimsedikleri ve kabullendikleri söylenebilir.

8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine yönelik görüşlerinin mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ve yazı türlerine yönelik görüşlerinin mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırılması sonucunda, hiçbir maddede 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin açık uçlu maddelere ilişkin görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, öğrenciler en çok “b-d” (f(frekans)=52), “ğ” (f=25), “h” (f=23), g (f=21), “f” (f=18), “v”(f=17), “p” (f=15), “c” (f=14), “r” (f=12) seslerini seslendirirken zorlanmaktadırlar. Yine araştırmaya katılan öğretmenlere göre, öğrenciler en çok “f” (f(frekans)=48), “s” (f=40), “r” (f=22), “ş” (f=21), “k” (f=19), “b” (f=16), “h” (f=14) ve “z”(f=12) ve harflerini yazarken zorlanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlere göre öğrenciler en çok “b-d” (f=50), “r-n” (f=24), “n-m” (f=9) ve “c-ç” (f=8) harflerini yazarken sıkıntı yaşamakta ve zorlanmaktadırlar. Bu bulgular Baş'ın (2006: 222), yapmış olduğu araştırmadaki n-m, b, p, gibi harflerde sıklıkla yazım yanlışı bulgularıyla da örtüşmektedir. Yine bu bulgular, Turan, vd. (2008, 687) öğrencilerin en çok “f”, “s”, “r”, “k”, “z”, “H”, “A” ve “S” harflerini yazarken zorlandıkları ve yine “b-d”, “a-o”, “ı-i” ve “u-ü” harflerini yazarken öğrencilerin karışıklık yaşadıkları bulgularını da desteklemektedir. Ocak, vd. (2007, 194) nın yapmış oldukları araştırmaya göre öğrenciler ve öğretmenler bitişik eğik yazı yazımında güç yazılan harfler konusunda aynı görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır ki, bu sonuç yapılan bu araştırmanın öğrenci açısından ve öğretmen açısından zorlanılan harflerin belirlenmesi açısından ilk okuma yazma öğretimi yönüyle önemini artırmaktadır.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler şöyledir:

- Yeni ilk okuma yazma yöntemi olan ses temelli cümle yöntemine dayalı olarak yapılan ilk okuma yazma öğretiminde birinci sınıf öğrencilerinin yaklaşık % 95 i mart ayı sonu itibarıyla serbest okuma yazmaya geçmektedirler.
- Sınıf öğretmenlerine göre, öğrenciler ses temelli cümle yönteminde heceye çok rahat ulaşmaktadırlar
- Sınıf öğretmenlerine göre bitişik-eğik yazı öğrenci algısını daha uygun olmakla beraber ilk okuma yazma öğretiminde bitişik-eğik yazı türü ile öğretim yapılmalıdır.
- Öğretmenlere göre öğrenciler bitişik-eğik yazıyı daha hızlı yazmaktadırlar.

- Velilerin ses temelli cümle yöntemine kısmen olumlu bakmaktalar ve bu yöntem hakkında yeterli bilgi sahibi değildirler.
- Velilerin bitişik-eğik yazı türüne kısmen olumlu bakmaktalar ve bu yazı türü hakkında yeterli bilgi sahibi değildirler.
- Bitişik-eğik yazıya uygunluk açısından ilk okuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin % 47,8 i akıllı tahtayı, % 31,1 i cam kalemlili tahtayı ve % 21,1 i ise tebeşirli tahtayı daha uygun görmekte-dirler.
- Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre bitişik-eğik yazıya daha olumlu bakmaktadırlar.
- Sınıf öğretmenlerine göre, öğrenciler en çok “f”, “s”, “r”, “ş”, “k”, “b”, “h” ve “z” harflerini yazarken zorlanmaktadırlar. Öğretmenlere göre, öğrenciler en çok “b-d”, “r-n”, “n-m” ve “c-ç” harflerini yazarken zorlanma ve sıkıntı yaşamaktadırlar.
- Sınıf öğretmenlerine göre öğrenciler en çok “b-d”, “ğ”, “h”, “g”, “f”, “v”, “p”, “c” ve “r” seslerini seslendirirken zorlanmaktadırlar.
- Yeni ilk okuma yazma yöntemi olan ses temelli cümle yöntemi hakkında veliler yeterince bilgilendirilmelidir.
- Yeni ilk okuma yazma programında kullanılan bitişik eğik yazı hakkında veliler yeterince bilgilendirilmelidir
- Kadın öğretmenlerin bitişik eğik yazıya yönelik daha az olumlu bakış açılarının olmasının nedenleri araştırılabilir.
- İlköğretim birinci sınıf ortamları çağdaş öğretim araç-gereç ve materyalleriyle donatılması gerekir. Özellikle akıllı tahta kullanımına yönelik ilk okuma yazma öğretimindeki etkililiğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- AKYOL, Hayati (2008a). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Kök Yayıncılık, Ankara.
- AKYOL, Hayati (2008b) **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, Pegema Yayınları, Ankara.
- ARSLAN, Mehmet (2006). “*Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Uygulanması*”, **İlköğretmen Eğitimci Dergisi**, 2006, S.4, ss.25-31.
- BAŞ, Özlem (2006). “*Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Bitişik Eğik Yazıyla İlkokuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması*”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, Kök Yayıncılık, Cilt: 1, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- BEYDOĞAN, H. Ömer (2009). “*Okuma-Anlama Sürecinde İşe Koşulan Stratejiler ve Bu Stratejiler Kapsamında Kullanılan Teknikler*”, **Milli Eğitim**, Kış 2009, S.181, ss.65-83.
- ÇELENK, Süleyman (2007). **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**, Maya Akademi, Ankara.
- DEMİREL, Özcan (2000). **Türkçe Öğretimi**, Pegema Yayınları, Ankara.
- FERAİ, Aysel (2007). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğrenme**, Nobel Yayınları, Ankara.
- GÜNEŞ, Firdevs (2007a). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Nobel Yayınları, Ankara.
- GÜNEŞ, Firdevs (2007b). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma**, Nobel Yayınları, Ankara.
- KAZU, Hilal ve ERSÖZLÜ, N. Zehra (2006). “*Yeni Müfredatla Gelen Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğretmen Görüşleri*”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi**, Kök Yayıncılık, Cilt:2, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- OCAK, G., ERTÜRK, İ. A. ve KARACA, H. N. (2007). “*Bitişik Eğik Yazı Yazmada İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Zorlandıkları Harfler Üzerine Bir Değerlendirme (Afyonkarahisar İl Örneği)*”, **VI. Ulusal sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, Nobel Yayıncılık, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- TURAN, Mehmet (2007). **İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Dersi İlk Okuma Yazma Programında Uygulanan Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulamadaki Etkililiği**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.
- TURAN, M., ÖZERCAN, M. ve ŞAHİN, Ç. (2008). “*Sınıf Öğretmenlerinin Yazı Türlerine İlişkin Görüşleri*”, **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**, Nobel Yayınları, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- UYSAL, Sayit (2008). “*İlköğretim Yazı Dersi Programının Tarihsel Değişim Süreci İçerisinde Bitişik Yazı Eğitimi*”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**. 16 (1) ss.303-314

VIEWS OF FIRST GRADE TEACHERS ON SOUND-BASED SENTENCE METHOD AND WRITING TYPES

Mehmet TURAN*

Abstract

Present study was performed to determine views of first grade teachers in primary schools on sound-based sentence method, italic handwriting and other writing types. Research was carried out on total 102 first grade teachers who worked in the center of Elazığ. Research is in descriptive survey model. The data were collected through the questionnaire developed by the researcher. From obtained data analysis, frequency and percentage, mean, independent samples t test and chi-square test were used.

As a result of the research, it was determined that 95 % of the first grade students, who were taught with sound-based sentence method, acquired the skills of freely reading-writing due on the end of March. Also, it was found that first grade students were able to achieve syllable very comfortable and they were able to write fast italic handwriting in the sound-based sentence method. Parents viewed sound-based sentence method and italic handwriting as partially positive. However, it was determined that parents did not have sufficient information about this method and writing type. Also, it was identified most first grade students had difficulty when writing "f", "s", "r", "ş", "k", "b", "h" and "z" letters. Furthermore, most students confused when writing b-d", "r-n" ,"n-m" ve "c-ç" letters and it was determined that they mostly confused when "b-d", "ğ", "h", "g", "f", "v", "p", "c" and "r". sounds are called.

Key Words: Sound-based sentence method, writing types, italic-hand writing

* Assistant Professor Dr.; Fırat University, Faculty of Education, Department of Primary Education.

İLK OKUMA YAZMAYI ÖĞRENDİĞİ YÖNTEME GÖRE İLKÖĞRETİM İKİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA YAZMA HATALARININ KARŞILAŞTIRILMASI¹

Yalçın BAY*

Özet

Araştırmada; 2005-2006 eğitim öğretim yılında, 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisi, okuma yazma hataları yönünden iki ay süreyle gözlenmiştir. Daha sonra ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönetime göre okuma yazma hataları karşılaştırılmıştır. Bu araştırmada tarama modeli, anket ve gözlem tekniği gibi çeşitli model ve teknikler kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tablolar oluşturulmuş ve t testi gibi çeşitli istatistiksel testler kullanılarak elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında gözlenen 2. sınıf öğrencilerinin; Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) ile ilk okuma yazma öğrenenlerin %75'inin, Cümle Yöntemiyle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %17'sinin bitişik eğik yazıyı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ses Temelli Cümle Yöntemi, İlk Okuma Yazma Öğretimi, okuma yazma, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

Giriş

Ülkemizde son yıllarda eğitim alanında bir dizi araştırma yapılmış ve önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda öğrencilerimizde okuma, yazma, anlama, Türkçeyi iyi kullanma vb. sorunların olduğu saptanmıştır. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığının 2001 yılında katıldığı PIRLS ve 2003 yılında katıldığı PISA araştırmalarında da ortaya çıkmıştır. PISA ve PIRLS gibi uluslararası düzeydeki araştırmalardan hareketle Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılından itibaren ilköğretim programlarını yeniden düzenlemeye başlamıştır. Bu süreçte yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak yeni Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı geliştirilmiştir. Bu Programla ilk okuma yazma öğretiminde köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir. 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren “İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı” ile Ses Temelli Cümle Yöntemi (STCY) uygulanmaya konulmuştur. Yeni programla birlikte önceki programda yer alan Cümle Yöntemi (CY) uygulamadan kaldırılmış ve yerine seslerle başlayan yöntem getirilmiştir. Yeni Programda yazı öğretiminde de önemli değişiklikler yapılmıştır. Şimdiye kadar yazı öğretiminde kullanılan dik temel harfler kaldırılmış yerine, bitişik eğik yazı öğretimi uygulamaya konulmuştur. Okuma yazma öğretiminde seslerin verilmesi Türkçedeki ses yapısına

1 Bu çalışma, Prof. Dr. Firdevas GÜNEŞ danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Dalı'nda Yalçın BAY tarafından 2008 yılında hazırlanan “Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)” isimli doktora tezi temel alınarak hazırlanmıştır.

* Dr.; MEB Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi Rehber Öğretmeni, Ankara.

ve harflerin yazılış zorluğuna göre gruplandırılmış ve buna göre öğretilmeye başlanmıştır (MEB, 2005b).

Dünyada okuma yazma öğretim alanında son yıllarda önemli gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmeler daha çok PISA ve UNESCO araştırmalarından sonra hız kazanmıştır. PISA araştırmalarına göre okuma alanında en yüksek başarıyı Finlandiya göstermiştir. Kore, Kanada ve Avustralya bu ülkeyi takip etmektedir. PISA sonuçlarına göre Fransa, ABD, Danimarka, Almanya, İtalya, Lüksemburg, İspanya, Portekiz gibi ülkeler üst sıralarda yer alamamışlardır (MEB, 2005a).

Bu sonuçlar üzerine çoğu ülkede bir yandan okullardaki okuma öğretim yöntemleri ile geliştirilmesi gereken beceriler sorgulanmaya başlanmış, bir yandan da başarılı olan ülkelerin durumları incelenmeye alınmıştır. Bu konuda ilk çalışmalar üniversitelerden gelmiştir. Çeşitli üniversitelerde okuma öğretimi alanında çalışan uzmanlar; ilk okuma yazma öğretiminde analiz (kelime, cümle, cümlecik gibi) yöntemlerin çok etkili olmadığı konusunda görüş birliğine varmışlardır. Diğer taraftan İngiltere, Fransa, Lüksemburg, İspanya gibi ülkelerde çocukların okuma becerilerinin geri olmasının altında yatan en önemli neden; ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem olarak açıklanmıştır. Bu gibi nedenlerden dolayı yöntem değişikliği çalışmalarına başlanılmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda; STCY ile ilk okuma yazma öğretimi: "Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, ilk okuma yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesini içermektedir. Bu süreçte Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerilerin de geliştirilmesi beklenmektedir. Buradan hareketle, ilköğretim birinci sınıftan itibaren etkili bir okuma yazma öğretimini gerçekleştirmek; düşünen, anlayan, soran, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi kullanabilen ve sorun çözebilen bireylerin yetişmesi amaçlanmıştır." şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2005b).

Okumanın günümüze kadar farklı tanımları yapılmıştır. Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlama eylemidir (TDK, 1998). Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir. İnsanoğlunun iletişimde kullandığı en etkili ve kalıcı araçlardan birisi olan yazıdaki önemli unsurlar ise hız ve okunabilirliktir (Akyol, 2001). Yazma; evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin kullanıldığı en etkili ve kalıcı iletişim faaliyetidir (MEB, 2005b).

Bu çalışmada İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimine yönelik yapılan yenilikler, yeni yaklaşımlar ve uygulanan STCY ile ilk okuma yazma öğretimi ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Araştırmada 2004-2005 eğitim öğretim yılında CY ile okuma yazma öğrenen 2. sınıf öğrencileri ile 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot okullarda STCY ile ilk okuma yazma öğrenen 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri 2 ay süreyle gözlenmiş; okuma yazma hataları belirlenerek, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönteme göre karşılaştırılmıştır.

Problem

İlk okuma yazmayı Ses Temelli Cümle Yöntemi veya Cümle Yöntemi ile öğrenen ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hataları ile okuma yazma kurallarına uyma durumlarında yönetime göre farklılık var mıdır?

Önem

İlk okuma yazma öğretimi eğitim öğretim faaliyetlerinin en temel ögesidir. Okuma yazmayı öğrenmeden eğitim öğretimde ilerleme kaydedilemez. Okul öncesi eğitimden sonraki tüm eğitim kademelerinde, öğrencilerin başarıları aldıkları iyi bir ilk okuma yazma eğitimine bağlıdır.

Bu araştırma STCY ile ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişim durumu, okuma yazma hataları belirlenerek, CY ile ilk okuma yazma öğrenenlerle karşılaştırılması çözüme yönelik önerilerin saptanması ve böylece STCY'nin alanda daha etkili ve verimli uygulanması açısından önemlidir.

Okuma ve Yazı Türleri

Bu başlık altında iki okuma türünden bahsedilmiştir. Aynı zamanda Türkiye'de kullanılan iki yazı türüyle ilgili açıklamalar yapılmıştır.

1. Okuma Türleri

İlk okuma yazma öğretim sürecinde sesli ve sessiz okuma olmak üzere iki tür okuma kullanılmaktadır. Okumanın verimliliği açısından sessiz okuma daha çok tercih edilmektedir. Ancak ilk okuma yazma öğrenme aşamasında öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artması ve telaffuzlarının gelişmesi için sesli okuma tercih edilmiştir. Sesli okuma, okunan kelimeleri ses olarak aktarmak için ek çaba gerektirdiğinden, sessiz okumaya göre biraz yavaştır.

1.1. Sesli Okuma

Sesli okuma, gözle algılanıp zihinde kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organının yardımı ile söylenmesidir (Kavcar ve diğerleri, 1997). Sesli okuma; yazıyı görme, kelimeleri fark etme, kelimelerin görüntüsünü ve anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işlemidir. Göz, yazının görüntülerini anlamakta, bunlar ses organlarıyla seslendirilmekte, seslendirilen kelimeler işitilmekte ve belleğe gönderilmektedir. Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmesine, okuma düzeylerinin tanınmasına ve dinleme alışkanlığının kazandırılmasına hizmet etmektedir (Güneş, 2000a).

1.2. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, ses organlarının herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle zihin arasında yapılan bir okumadır (Çelenk, 2003). Sessiz okuma, okuma organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri ile yapılan okumadır. Sessiz okuma sadece görsel ve zihinsel süreci oluşturur (Tazebay, 1993).

İlk okuma yazma öğretim sürecinde öğrencilere öncelikle sesli okuma öğretilmeli, daha sonra yavaş yavaş sessiz okumaya geçilmelidir.

2. Yazı Türleri

Okuma yazma öğretiminde ağırlıklı olarak iki tür yazı kullanılmaktadır. Bu yazı türleri ise dik temel ve bitişik eğik yazı olarak iki türdür. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılacak yazı türünün belirlenmesinde, seçilen yöntemin de etkisinin olduğu söylenebilir. Kullanılan yönteme en uygun yazı türü hangisiyse o yazı türü kullanılır.

2.1. Dik Temel Yazı

Bazı ülkelerde ilk okuma yazma öğretimine dik temel harflerle başlanmaktadır. İlköğretime yeni başlayan öğrencilerin fazla güçlüklerle karşılaşmamları ve yazıyı iyi tanımaları için basitleştirilmiş yazı şekilleri kullanılmaktadır. Bunlar dik ve yuvarlak çizgilerden oluşmuş harflerdir. Bu harflere dik temel yazı denilmektedir (Güneş, 2007). Ülkemizde uzun yıllar kullanılmış ancak yeni Türkçe Öğretim Programı birlikte bitişik eğik yazıya geçilmiştir.

2.2. Bitişik Eğik Yazı

Bitişik eğik yazının bilinen karakteristik ve belirleyici özelliği, yazının soldan sağa doğru kesintisiz hareketlerle yazılmasıdır (Fitzgerald, 2004). Bu durum bireye yazma sırasında birçok fayda sağlamaktadır. Bitişik eğik yazıda öğrenci harfleri yazarken, elini hiç kaldırmadan belirli bir noktadan başlayıp yine belirli bir noktada bitirmektedir. Harflerin bu şekildeki kesintisiz akışı, yazının işlek, kıvrak ve devamlı olmasını; dolaylı olarak da öğrencilerin, harfleri ve yazacakları fikirleri yazma esnasında akıldan tutmalarını mümkün kılmaktadır (Tarnowski ve O'reilly, 2003).

Bitişik eğik yazı, öğrencilerin kelime içindeki harfleri doğru öğrenmesinde de etkili olmaktadır. Çünkü elin doğru hareket etmesi, kelimenin içinde hangi harflerin olduğunu zihnen bilmeyi zorunlu kılmaktadır. Piyanist ya da daktilografin hareketlerinin süreklilik kazanmasından önce tuşları öğrenmesi gerektiği gibi, bitişik eğik yazıda harfleri tanımak da aynı şekilde hayatî öneme sahiptir (Fitzgerald, 2004).

Okuma Yazma Becerileri

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda STCY ile geliştirilecek okuma yazma becerileri, bunların değerlendirilmesi ve ilgili kazanımlara da yer verilmiştir. STCY ile geliştirilecek okuma yazma becerileri; "Duyduğu sesleri ayırt etme, görsellerle sesleri eşleştirme, sesi okuma, duyduğu sesleri yazma, seslerden hece oluşturma, heceleri okuma, heceleri yazma, hecelerden kelimeler oluşturma, kelimeleri okuma, kelimeleri yazma, kelimeleri görsellerle eşleştirme, cümleler oluşturma, cümleleri okuma, cümleleri yazma, cümleleri görsellerle ifade etme, metin oluşturma, metin okuma, kendini yazılı ifade etme" olmak üzere on sekiz beceriden oluşmaktadır.

Araştırmamızın amacına yönelik olarak uzman görüşleri doğrultusunda bu becerilere ilave olarak yedi beceri daha eklenmiştir. Bunlar "dikkat düzeyi, okuduğunu anlama düzeyi, yaratıcı faaliyetler, derse etkin olarak katılma, kendini sözlü olarak ifade etme, görselleri okuma, görsellerle sunum yapma"dır. İlavelerle birlikte okuma yazma becerileri toplam yirmi beş beceriden oluşmaktadır.

STCY ile ilk okuma yazma öğretim sürecinin değerlendirilmesinde bu becerilerden yararlanılmıştır.

Okuma Yazma Hataları

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda okuma yazma hatalarına dikkat çekilmiş ve bunların değerlendirilmesine ilişkin ölçekler de verilmiştir.

Okuma hataları: atlayarak okuma, ekleyerek okuma, tekrarlayarak okuma, izleyerek okuma, okuma esnasında ses tonu, okuma akıcılığı, sesli okuma kuralları, okuma esnasında nefes kontrolü şeklinde sıralanmıştır.

Yazma hataları: yazı yönü, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arasında boşluk, harflerin yazılış biçimi, yazının temizliği olarak sıralanmıştır.

Araştırmada Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda verilen bu okuma yazma hataları uzman görüşleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Yazma esnasında oturma biçimi, yazma akıcılığı, kalem tutma, söyleneni yazma gibi yeni öğeler eklenmiştir. Böylece öğrencilerin okuma hataları dokuz boyutta ele alınmış, yazma hataları ise on boyutta ele alınmış ve gözlenmiştir.

Yöntem

Bu araştırmada tarama modelinden ve gözlem tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada sistemli ve doğal gözlem yapılmıştır. Gözlemci gözlemler esnasında hiçbir müdahalede bulunmamıştır. Gözlemler sonucunda elde edilen veriler daha önceden uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş olan gözlem formlarına anında kaydedilmiştir.

2005-2006 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde öğrenim gören ilköğretim 2. sınıf öğrencileri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Ankara ilinde bulunan, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nın uygulandığı tüm pilot okullarda ve diğer ilköğretim okullarında öğrenim gören 2. sınıf öğrencilerine ulaşmak ve sekiz ay boyunca gözlemlemek mümkün olmadığından, iki pilot, iki de pilot olmayan okul olmak üzere toplam 4 ilköğretim okulu araştırma örneklemini olarak seçilmiştir. Bu dört okulda bulunan tüm 2. sınıf öğrencilerini gözlemlemek mümkün olmadığından, her okuldan kura yöntemi ile birer sınıf seçilmiştir. Böylece pilot ve pilot olmayan okullarda öğrenim gören toplam 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisi, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin eğitim öğretim yılının sonundaki okuma yazma hatalarını ve okuma yazma kurallarına uyma durumlarını gözlemlemek için "Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu", "Yazma Becerisi Gözlem Formu" kullanılmıştır. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hataları ve okuma yazma kurallarına uyma durumları, 2005-2006 eğitim öğretim yılının Mayıs ve Haziran aylarında iki ay süreyle gözlemlenerek, elde edilen veriler anında kayıt altına alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular verilmiş ve bulgulara ilişkin yorumlar yapılmıştır. İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin kişisel bilgileri, 2. sınıf öğrencilerinin okuma yazma hataları, okuma yazma kurallarına uyma durumları ve karşılaştırmalı sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

1. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin; cinsiyete, ilk okuma yazmayı öğrendiği yöntem, okul öncesi eğitimi alma durumlarına ilişkin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Bu bilgiler öğrenci kişisel dosyalarından, öğrencilerin kendilerinden ve sınıf öğretmenleri yardımıyla elde edilmiştir. Elde edilen bilgilerin frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 1'de ele alınıp yorumlanmıştır.

Tablo 1. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Bilgileri

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kız	81	52.3
	Erkek	74	47.7
	Toplam	155	100
İlk Okuma Yazmayı Öğrendiği Yöntem	STCY	79	51
	CY	76	49
	Toplam	155	100
Okul Öncesi Eğitim Durumu	Gitti	96	61.9
	Gitmedi	59	38.1
	Toplam	155	100
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul-İlköğretim	60	38.7
	Lise	67	43.2
	Ön Lisans-Lisans-Yüksek Lisans-Doktora	28	18.1
	Toplam	155	100
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul-İlköğretim	44	28.4
	Lise	65	41.9
	Ön Lisans-Lisans-Yüksek Lisans-Doktora	43	27.7
	Baba Vefat Etmiş	3	1.9
	Toplam	155	100

Araştırma kapsamında gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin kişisel bilgilerinin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde; öğrencilerin; %52.3'ünün kız, %47.7'sinin erkek; %51'inin STCY ile, %49'unun CY ile ilk okuma yazma öğrendiği; %61,9'unun okul öncesi eğitim aldığı, %38.1'inin okul öncesi eğitim almadığı; annelerinin, %38.7'sinin (ilkokul-ilköğretim) mezunu, %43.2'sinin lise mezunu, 18.1'inin ise (ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora) mezunu olduğu; babalarının, % 28.4'ünün (ilkokul-ilköğretim) mezunu, %41.9'unun lise mezunu, %27.7'sinin (ön lisans-lisans-yüksek lisans-doktora) mezunu ve %1.9'unun ise babasının vefat etmiş olduğu belirlenmiştir.

2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hataları İle Okuma Yazma Kurallarına Uyma Durumları

Öğrencilerin okuma becerileri (atlayarak okuma, ekleyerek okuma, tekrarlaarak okuma, izleyerek okuma, okuma esnasında oturma biçimi, okuma esnasında ses tonu, okuma akıcılığı, okuma kuralları ve okuma esnasında nefes kontrolü) olmak üzere dokuz değişkene göre ele alınıp gözlenmiştir. Yazma becerileri ise (yazı yönü, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arasında boşluk, harflerin yazılış biçimi, yazı temizliği, yazma esnasında oturma biçimi, yazma akıcılığı, kalem tutma ve söyleneni yazma) olmak üzere on değişkene göre ele alınıp gözlenmiştir.

2.1. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları ve Okuma Kurallarına Uyma Durumları

Araştırma kapsamında iki ay boyunca gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma becerileri dokuz değişkene göre gözlenmiş ve "Sesli Okuma Becerisi Gözlem Formu"na kaydedilmiştir.

◆ Yalçın Bay

İzleyerek okuma oranları incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %42'sinin, CY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin ise %48'inin parmak veya el, kol ile izlediği saptanmıştır. STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerde cetvelle izleme görülmezken CY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin %4'ünün cetvelle izlediği belirlenmiştir. İzlemeden okuyanların oranları incelendiğinde STCY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrenciler, CY ile ilk okuma yazmayı öğrenen öğrencilere oranla %10 daha iyidir. Okuma esnasında izleme yapma açısından bakıldığında, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma esnasında daha az izleyerek okudukları söylenebilir. Bu verilere göre CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler cümle kalıplarını ezberleyerek okuma yazma öğrendiklerinden cümlenin tamamını görme ihtiyacı duymaktadırlar. Cümleyi kaybettiklerinde kelimeleri tek başına anlamlandırmakta zorlandıkları söylenebilir. Bu nedenle daha fazla izleme yaptıkları söylenebilir. Ancak her iki yöntemde de izleyerek okuyanların oranının yaklaşık %50'ye yakın olması, izleme hatasının sadece yöntemden kaynaklanmadığını göstermektedir. Bu hatanın nedenleri ayrıca araştırılmalıdır.

Tablo 2. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları

Gözlenen Okuma Hataları		Okuma Hatalarının Düzeyi							
		f		%		F		%	
1. Atlayarak Okuma		Normal Okuma		Harf Hece Kelime Atlama		Satır Atlama			
	CY	76	100	-	-	-	-		
	STCY	77	98	1	1	1	1		
2. Ekleyerek Okuma		Normal Okuma			Harf Hece Kelime Ekleme				
	CY	73		96		3		4	
	STCY	75		95		4		5	
3. Tekrarlayarak Okuma		Normal Okuma		Harf Hece Kelime Tekrarlama		Cümle Tekrarlama			
	CY	51	67	25	33	-	-		
	STCY	63	81	16	20	-	-		
4. İzleyerek Okuma		Normal Okuma		Parmak veya El-Kol ile İzleme		Cetvel, Kalem vb. İzleme			
	CY	37	48	37	48	2	4		
	STCY	46	58	33	42	-	-		
5. Okuma Esnasında Oturma Biçimi		Dik ve Uygun Oturma		Çok Öne Eğik veya Geriye Dayanarak Oturma		Düzensiz (Öne Arkaya Sallanarak Oturma)			
	CY	73	96	2	2	1	2		
	STCY	72	91	4	5	3	4		
6. Okuma Esnasında Ses Tonu		Normal		Çok Yüksek veya Çok Alçak		Düzensiz			
	CY	67	88	3	4	6	8		
	STCY	75	95	1	1	3	4		
7. Okuma Akıcılığı		Normal		Çok Akıcı veya Çok Yavaş		Düzensiz			
	CY	61	80	10	13	5	7		
	STCY	71	90	8	10	-	-		
8. Sesli Okuma Kuralları		Nokta-Virgülden Durma		Vurgu Tonlama Yapma		Düzensiz			
	CY	64	84	12	16	-	-		
	STCY	71	90	8	10	-	-		
9. Okuma Esnasında Nefes Kontrolü		Kontrollü Nefes Alma		Mırıltılı veya Yutkularak		Düzensiz			
	CY	72	96	1	1	3	3		
	STCY	71	90	1	1	7	9		

Elde edilen bulgular özetlendiğinde; gözlenen bazı değişkenlerde önemli farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Örneğin “atlayarak okuma, ekleyerek okuma, okuma esnasında oturma biçimi, okuma esnasında ses tonu ve okuma esnasında nefes kontrolü” açısından STCY ve CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler arasında farkın olmadığı ve her iki yöntemle öğrenen öğrencilerin bu becerilerde sorun yaşamadığı tespit edilmiştir. Ancak tekrarlayarak okuyanlardan STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerdeki oran %20 iken CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerdeki oranının %33 olduğu saptanmıştır. İzleyerek okuyanlarda ise STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranı %42 iken CY ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranının %52 olduğu belirlenmiştir. Okuma akıcılığı yeterli olmayanlar yönünden bakıldığında STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %10’unda problem yaşanırken CY ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %20’sinde problem yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sesli okuma kurallarına uyma açısından incelendiğinde, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %10’unun; CY ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ise %16’sının okuma kurallarına uymadığı saptanmıştır.

2.2. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları ve Yazma Kurallarına Uyma Durumları

Araştırmanın örneklemini oluşturan 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin yazma becerileri on değişkene göre gözlenmiş ve daha önceden geliştirilen “Yazma Becerisi Gözlem Formu”na kaydedilmiştir.

Birinci sınıfta STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazma eğilimlerinin daha fazla olduğu gözlenmiştir. Oysaki 1997 yılından bu yana ilköğretim öğrencilerine 2. sınıftan itibaren el yazısı öğretilmektedir. Ancak bu durum göstermektedir ki 1. sınıftan itibaren öğrencilerin bitişik eğik yazı öğrenmeleri, öğrencilerin kullanacakları yazı karakteri tercihlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu tablodan da anlaşıldığına göre, öğrenciler ilk hangi karakterlerle ve hangi yazı ile yazmayı öğrenmişler ise ağırlıklı olarak o yazıyı benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar dik temel harflerle ilk okuma yazma öğrenilmesi ve 2. sınıftan sonra el yazısı öğrenilmesi gerektiğini savunan araştırmacıların görüşlerine uymaktadır. Öğrencilerin ilk hangi yazı türüyle yazmayı öğrenmişlerse daha sonraki sınıflarda da ağırlıklı olarak o yazı türünü tercih ettikleri görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin ilk okuma yazmayı bitişik eğik yazı ile öğrenmeleri sonucunda, öğrencilerin ileride bitişik eğik yazı ile yazmayı daha çok tercih edecekleri söylenebilir. Ancak kelimeler arası boşluk bırakmada CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranı %18 iken; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranı %24’tür. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin kelimeler arası açıklık bırakmama konusunda STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Öğrencilerin tercih ettikleri yazı yönü incelendiğinde STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %75’i bitişik eğik yazıyı tercih ederken; CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %17’sinin bitişik eğik yazıyı tercih ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 3. İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları

Gözlenen Yazma Hataları		Yazma Hatalarının Düzeyi					
		f		%		F	
1. Yazı Yönü		Bitişik Eğik Yazı		Dik Sola Yatık Yazı		Düzensiz	
	CY	13	17	63	83	-	-
	STCY	59	75	20	25	-	-
2. Yazı Büyüklüğü		Normal		Büyük veya Küçük		Düzensiz	
	CY	74	96	1	1	1	1
	STCY	78	99	-	-	1	1
3. Satır Çizgilerine Yazma		Satır Çizgisinde		Alta-Üste Kaymış		Düzensiz	
	CY	75	99	1	1	-	-
	STCY	79	100	-	-	-	-
4. Kelimeler Arasında Boşluk		Normal		Çok Bitişik veya Çok Açık		Düzensiz	
	CY	63	82	3	5	10	13
	STCY	60	76	1	2	18	22
5. Harflerin Yazılış Biçimi		Tam Yazılmış		Eksik Kurlsız Yazılmış		Düzensiz	
	CY	62	82	14	18	-	-
	STCY	72	91	6	7	1	2
6. Yazı Temizliği		Temiz		Çok Silinmiş veya Karalanmış		Düzensiz	
	CY	75	98	1	2	-	-
	STCY	78	99	-	-	1	1
7. Yazma Esnasında Oturma Biçimi		Dik ve Uygun Oturma		Çok Öne veya Geriye Dayanarak Oturma		Düzensiz	
	CY	44	58	32	42	-	-
	STCY	53	67	26	33	-	-
8. Yazma Akıcılığı		Normal		Çok Hızlı veya Yavaş		Düzensiz	
	CY	71	94	5	6	-	-
	STCY	77	97	2	3	-	-
9. Kalem Tutma		Uygun Tutma		Yanlış Tutma		Düzensiz	
	CY	64	84	12	16	-	-
	STCY	75	95	4	5	-	-
10. Söylenen Yazma		Yazabiliyor		Çok Yavaş Yazıyor		Yazamıyor	
	CY	75	98	1	2	-	-
	STCY	79	100	-	-	-	-

STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin harfleri eksik ve kurlsız yazmaların oranı %9 iken CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin oranı %18 olarak belirlenmiştir. Her iki yöntemde de en fazla yaşanan problem, öğrencilerin yazma esnasındaki oturma biçimleri olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma esnasında oturma biçimleri incelendiğinde, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %33'ünün çok öne veya geriye dayanarak oturduğu saptanırken; CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde bu oranın %42 olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kalem tutma becerilerine ilişkin bulgular ele alındığında, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %5'nin kalem tutmasında problem yaşanırken CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %16'sunda kalem tutmalarında problem yaşandığı tespit edilmiştir.

3. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hataları ve Okuma Yazma Kurallarına Uyuma Durumlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklemini oluşturan 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma yazma hataları ve okuma yazma kurallarına uyuma durumlarının, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönetime göre gösterdiği anlamlı farklılık açısından ele alınmış ve yorumlanmıştır.

3.1. Okumayı Öğrendikleri Yönteme Göre Okuma Hataları ve Okuma Kurallarına Uyuma Durumlarının Farklılığına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında iki ay süreyle gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin okuma becerilerine, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin etkisini gösteren bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hataları ve Okuma Kurallarına Uyuma Durumlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına Göre T Testi Sonuçları

Okuma Becerisi	Okul Türü	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Atlayarak Okuma	STCY	79	1.03	.250	153	1.323	.008
	CY	76	1.00	.000			
Ekleyerek Okuma	STCY	79	1.05	.220	153	.332	.506
	CY	76	1.03	.196			
Tekrarlayarak Okuma	STCY	79	1.20	.404	153	-1.791	.000
	CY	76	1.32	.472			
İzleyerek Okuma	STCY	79	1.41	.496	153	-1.445	.057
	CY	76	1.53	.552			
Oturma Biçimi	STCY	79	1.12	.434	153	1.257	.012
	CY	76	1.05	.277			
Ses Tonu	STCY	79	1.08	.398	153	-1.387	.006
	CY	76	1.19	.566			
Okuma Akılcılığı	STCY	79	1.10	.303	153	-2.206	.000
	CY	76	1.26	.574			
Okuma Kuralları	STCY	79	1.20	.607	153	-1.048	.036
	CY	76	1.31	.734			
Nefes Kontrolü	STCY	79	1.18	.579	153	1.213	.015
	CY	76	1.09	.405			

T testi sonuçlarına göre $P < .05$ anlamlılık düzeyinde ekleyerek ve izleyerek okuma dışında diğer yedi değişken açısından anlamlı farklılık bulunmuştur.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ilişkin t testi tabloları incelenirken, okuma ve yazma becerisi değerlendirme ölçeği dikkate alınarak incelenip yorumlanmıştır. Bu nedenle ortalama yükseldikçe düzensizlik artmakta, ortalama 1 veya 1'e yakın çıktıkça da normal okuma veya yazmanın olduğu anlaşılmaktadır. Bu tablodan sonra gelen t testi tabloları da bu kapsamda yorumlanacaktır.

Tablo 4 incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ($\bar{X}=1.03$), CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere ($\bar{X}=1.00$) göre daha fazla atlayarak okuma yaptığı tespit edilmiştir ($t=1.323$; $p=.008$). Anlamlı farklılık STCY aleyhine çıkmıştır. Tekrarlayarak okuma açısından incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ($\bar{X}=1.20$), CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden ($\bar{X}=1.32$) daha az tekrarlayarak okuduğu saptanmıştır ($t= -1.791$; $p=.000$). Okuma esnasında oturma biçimine ilişkin veriler incelendiğinde; CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ($\bar{X}=1.05$), STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden ($\bar{X}=1.12$) okuma esnasında daha dik ve düzgün oturdukları belirlenmiştir. Anlamlı farklılık CY lehine çıkmıştır ($t=1.257$; $p=.012$). Okuma esnasında ses tonu yönünden sonuçlar incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrenciler ($\bar{X}=1.08$), CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden ($\bar{X}=1.19$) daha başarılıdır ($t=-1.387$; $p=.006$). Okuma akıcılıkları karşılaştırıldığında; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin ($\bar{X}=1.10$), CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere ($\bar{X}=1.26$), göre daha akıcı ve düzenli okudukları tespit edilmiştir ($t=-2.206$; $p=.000$). Anlamlı farklılık STCY lehine çıkmıştır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerileri tekrarlayarak okuma, ses tonu, okuma akıcılığı ve okuma kuralları yönünden daha başarılı ve anlamlı farkın lehlerine olduğu saptanmıştır. CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerileri ise atlayarak okuma, oturma biçimi ve nefes kontrolü yönünden daha başarılı ve anlamlı farkın lehlerine olduğu belirlenmiştir.

3.2. Yazmayı Öğrendikleri Yönteme Göre Yazma Hataları ve Yazma Kurallarına Uyuma Durumlarının Farklılığa İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında iki ay süreyle gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin ilk okuma yazmayı öğrendikleri yöntemin yazma becerilerine etkisini gösteren bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Araştırma kapsamında gözlenen 155 ilköğretim 2. sınıf öğrencisinin yazma becerilerinin, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönteme göre farklılığını gösteren Tablo 5 incelendiğinde; t testi sonuçlarına göre $P<.05$ anlamlılık düzeyinde 2. sınıf öğrencilerinin "yazı büyüklüğü ve yazı temizliği"nde anlamlı farklılığa rastlanmazken diğer tüm değişkenler açısından anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Hataları ve Yazma Kurallarına Uyuma Durumlarının İlk Okuma Yazmayı Öğrendikleri Yöntemin Farklılığına Göre T Testi Sonuçları

Yazma Becerisi	Okul Türü	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Yazı Yönü	STCY	79	1.25	.437	153	-8.741	.013
	CY	76	1.82	.379			
Yazı Büyüklüğü	STCY	79	1.02	.225	153	-.367	.471
	CY	76	1.03	.255			
Satır Çizgisine Yazma	STCY	79	1.00	.000	153	-1.020	.040
	CY	76	1.01	.114			
Kelimeler Arası Boşluk	STCY	79	1.46	.844	153	1.332	.005
	CY	76	1.30	.693			
Harflerin Yazılış Biçimi	STCY	79	1.10	.343	153	-1.407	.008
	CY	76	1.18	.390			
Yazının Temizliği	STCY	79	1.02	.225	153	.421	.394
	CY	76	1.01	.114			
Oturma Biçimi	STCY	79	1.32	.472	153	-1.180	.027
	CY	76	1.42	.497			
Yazma Akıcılığı	STCY	79	1.02	.158	153	-1.211	.015
	CY	76	1.06	.249			
Kalem Tutma	STCY	79	1.10	.441	153	-2.215	.000
	CY	76	1.31	.734			
Sesten Yazabilme	STCY	79	1.00	.000	153	-1.020	.040
	CY	76	1.01	.114			

Elde edilen bulgular kısaca yorumlandığında; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin yazı yönü ($\bar{X}=1.25$), CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin yazı yönüne ($\bar{X}=1.82$) göre daha iyidir. Ancak öğrencilerin yazı yönlerinde problem yaşandığı görülmektedir. Bu bölümde ortalamalar 1'e yakınsa öğrencilerin yazma becerileri normale yakındır. Ortalamalar 3'e yaklaştıkça öğrencilerin yazma becerilerinin normal düzeydeki yazma becerisinden uzaklaştığı söylenebilir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde yazı yönü, satır çizgisine yazma, harflerin yazılış biçimi, oturma biçimi, yazı akıcılığı, kalem tutma ve sestem yazabilme becerileri yönünden anlamlı farklılığın lehlerine olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin yazı yönü, satır çizgisine yazma, harflerin yazılış biçimi, oturma biçimi, yazma akıcılığı, kalem tutma ve sestem yazabilme becerilerinin, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha iyi olduğu söylenebilir. Buna karşılık sadece kelimeler arasındaki boşluk bırakma yönünden CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, STCY ile ilk

okuma yazma öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin kelimeler arasındaki mesafeyi ayarlama dışında, diğer yazma becerisi alanlarında CY'ye göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerinde, kelimeler arasında boşluk bırakma dışında yazı yönü, satır çizgisine yazma, harflerin yazılış biçimi, oturma biçimi, yazma kalem tutma ve sestem yazabilme becerileri yönünden anlamlı farkın STCY lehine olduğu tespit edilmiştir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar, sonuçlara göre tespit edilen sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ele alındığında, öğrencilerin yazma becerilerinin normal olduğu ve STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin genel anlamda daha başarılı oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin her iki yöntemde de yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, yazı temizliği, yazma hızı ve söylene-ni yazma becerilerinde genel anlamda sorun yaşanmadığı belirlenmiştir.

CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %18'i kelimeler arası boşluk bırakırken; bu oran STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde %24'tür. Bu sonuçlara göre, CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin kelimeler arası boşluk bırakma konusunda, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin tercih ettikleri yazı yönü incelendiğinde; STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %75'i bitişik eğik yazıyı tercih ederken CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %17'sinin bitişik eğik yazıyı tercih ettikleri belirlenmiştir. STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin harflerin yazılış biçimindeki düzensizlik oranı %9 iken bu oran CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde %18 olarak belirlenmiştir. Her iki yöntemde de en fazla yaşanan sorunun öğrencilerin yazma esnasındaki oturma biçimlerinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma esnasında oturma biçimleri incelendiğinde, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %33'ünün çok öne veya geriye dayanarak oturduğu belirlenirken CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerde bu oranın %42 olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kalem tutma becerilerine ilişkin bulgular ele alındığında, STCY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %5'inin kalem tutmasında problem yaşanırken CY ile ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin %16'sının kalem tutmasında problem yaşandığı tespit edilmiştir.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuma hataları ve okuma kurallarına uyma durumları, ilk okuma yazmayı öğrendikleri yönetime göre; ekleyerek okuma ve izleyerek okuma yönünden bir farklılık saptanmamıştır. Atlayarak okuma, oturma biçimi ve nefes kontrolüne göre anlamlı farklılığın CY lehine olduğu görülmektedir. Ancak tekrarlayarak okuma, ses tonu, okuma hızı ve okuma kuralları yönünden ortaya çıkan anlamlı farklılık ise STCY lehine bulunmuştur.

İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinde yazma hataları ve yazma kurallarına uyma durumları, ilk okuma yazmayı öğrendiği yönetime göre; yazı büyüklüğü ve yazı temizliği açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Ancak, yazı yönü, satır çizgisine yazma, harflerin yazılış biçimi, oturma biçimi, yazı hızı, kalem tutma ve sestem yazma yönünden anlamlı farklılık STCY lehine bulunmuştur. Kelimeler arası boşluk yönünden anlamlı farklılık ise CY lehine olmuştur.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde karşılaşılan sorunların ortadan kalkmasında veya azalmasına katkı sağlayacak öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Öğrencilerin izleyerek okuma hatalarını önlemek ve okuma yazma kurallarına uymalarını sağlamak için sınıf öğretmenlerinin gerekli önlemleri almaları ve bu önlemleri velilerle paylaşarak iş birliği içinde sorunun çözümüne gidilmelidir. Bu amaçla sık sık veli toplantısı yapılmalıdır.

2. Cümle Yöntemi ile ilk okuma yazma öğrenen 2. sınıf öğrencilerinin büyük bir bölümünün bitişik eğik yazıyı tercih etmedikleri belirlenmiştir. Bitişik eğik yazıyı öğrencilere kazandırmada sınıf öğretmenine düşen görevlerin yanında, öğrencinin ailesine ve okul öncesi eğitim aldığı kuruma da çok önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim veren kurumlar, öğrencilerin bitişik eğik yazının gerektirdiği okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik gerekli alt yapıyı vermelidir. Okul öncesi eğitim programının öğrencilerin seviyesine uygun STCY ile ilk okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun bitişik eğik yazı yazmada zorlandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri lisans düzeyinde verilecek derslerle, görevde olan öğretmenler ise hizmetiçi eğitim yoluyla bitişik eğik yazı konusunda yetiştirilmelidir.

3. Her iki yöntemle okuyan öğrencilerin atlayarak, ekleyerek ve tekrarlayarak okuma hatası yaptıkları belirlenmiştir. Atlayarak, ekleyerek ve tekrarlayarak okuma hatalarını düzeltmek için öğrencilere sevdikleri bir metni sesli okuması tavsiye edilebilir. Sınıfta sesli okuma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin okuma esnasındaki telaffuzlarına, atlayarak, ekleyerek ve tekrarlayarak okuma hatalarına dikkat edilmeli, öğrencilere kırıcı olmadan kelimenin veya cümlenin doğru telaffuzu verilmelidir. Ses tonu sorununun çözümü için öğrencilere iyi örnek olunmalı; heyecan yapmamaları, nefes alıp vermeyi iyi ayarlamaları ve okurken çok yüksek veya alçak sesle okuma yerine, onu dinleyen öğrenci topluluğunun duyabileceği kadar ses çıkarmaları yönünde öğrenciler yönlendirilmelidir.

4. Öğrencilerin %10-%15'inin harflerin yazılış biçiminde sorun yaşadıkları saptanmıştır. Bu nedenle harfleri öğretirken harflerin yazılış biçimlerine çok dikkat edilmelidir. Örnek harfler deftere yazılarak öğrencilerin benzerlerini yapmaları istenebilir. Benzer harfi yazmalarını isterken tıpatıp aynısının olması beklenmemelidir. Öğrencinin kendine özgü yazı karakterini oluşturmasına izin verilmelidir. Bir harfin yazılışı tam oturmadan diğerine geçilmemelidir. Öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri konusunda aceleci davranılmamalıdır.

5. Öğrencilerin hala %5'inin kalemli hatalı tutukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin kalem tutmaları öğrencilerin oturma biçimlerine ve yazılarının düzgün olmasında çok etkili olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler ilk kalem tutmaya başladığından itibaren, sırasıyla aileler, okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri öğrencilerin düzgün kalem tutmaları konusunda gerekli hassasiyeti göstermelidirler.

6. Bitişik eğik yazıda kullanılan yazı fontlarında öğrencilerin yazma esnasında sorun yaşadıkları gözlenmiştir. Yazı fontları bitişik eğik yazmada daha akıcı ve güzel yazmaya katkı sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.

7. Sınıf öğretmeni adaylarına staj uygulamalarında, ilköğretim 1. sınıflarındaki ilk okuma yazma öğretim sürecini izleme zorunluluğu getirilmelidir.

◆ Yalçın Bay

Kaynakça

- AKYOL, Hayati (2001). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- BAY, Yalçın (2008). **Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora tezi), Ankara.
- ÇELENK, Süleyman (2003). **İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- GÜNEŞ, Firdevs (2000a). **Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi**, Ocak Yayınları Ankara.
- GÜNEŞ, Firdevs (2000b). *“Okuma Yazma Öğretiminde Cümlelerin Önemi”*, **Türklük Bilimi Araştırmaları. Türkçe'nin Öğretimi Özel Sayısı**. 13;39-46.
- GÜNEŞ, Firdevs (2007). **Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KAVCAR, Cahit ve diğerleri (1997). **Türkçe Öğretimi**, Engin Yayınları, Ankara.
- MEB. (2005a). **PISA Projesi 2003 Ulusal Nihai Rapor**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB. (2005b). **İlköğretim (1 – 5. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- TAZEBAY, Atilla (1993). *“İlkokuma Yazma Öğretimi”*, **Milli Eğitim Dergisi 123**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- TÜRK DİL KURUMU (1998). **Türkçe Sözlük**, TDK Yayınları, Ankara.
- FITZGERALD Elizabeth L. (2004). <http://www.home.mindspring.com/~teachingkids/id17.html>, *“Cursive First: An Introduction to Cursive Penmanship.”*, Elizabeth L. FITZGERALD, 20 Ağustos2005.
- www://E:\Understanding Literacy Development in Young Children -htm, 10 Eylül 2006.
- http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=getit&lid=664 adlı web sitesinden 25 Ağustos 2005.
- TARNOWSKÍ Jessica ve O'REILLY D. (2003). <http://www.t3.preservice.org/t0211466/why.htm>, *“Why Learn Cursive Writing”*, Jessica TARNOWSKÍ ve Dana O'REILLY, 20 Ağustos 2005.

THE COMPARISON OF READING AND WRITING MISTAKES OF PRIMARY SCHOOL SECOND GRADE STUDENTS' ACORDING TO HOW THEY LEARN EARLY READING AND WRITING*

Yalçın BAY**

Abstract

In the research; in the 2005-2006 academic year, 155 Primary Education Grade 2 students who form the research` s illustration group were observed for two months in terms of their reading and writing mistakes. Then their reading and writing mistakes was comparised according to the method they learned early reading and writing. In this research, a variety of technique such as scanning model, questionnaire and observation techniques and models have been used. In the processes of interpretation of data; form charts have been created and the datas, which were acquired by using variety of statistical techniques such as t test, have been interpreted. In the research, when the observed Primary Education Grade 2 students' "preference in writing styles" was examined, it has been concluded that; 75% of the students who have learned early reading and writing with the Phoneme Based Sentence Method (PBSM) prefer agglutinative slanted writing while 17% of the students who have learned early reading and writing with SB prefer this style in writing.

Key Words: Phoneme Based Sentence Method, Early Reading and Writing Teaching, reading and writing, Primary Education Turkish Lesson Teaching Program

* This study has been prepared on the basis of doctoral thesis "The Evaluation of Early Reading and Writing Teaching With Phoneme Based Sentence Method (A case study of Ankara)" by Yalçın BAY in consultation with Prof. Dr. Firdevas GÜNEŞ in Gazi University Institute of Educational Sciences , Department of Primary Teaching, Primary School Teaching Programme in 2008 .

** Dr.; MEB Zübeyde Hanım Girls Vocational High School, Counselor, Ankara

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Cevdet EPÇAÇAN*

Veysel OKÇU**

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2005'te uygulamaya konulan Türkçe ilköğretim programı çerçevesinde hazırlanan Türkçe ders kitaplarının programa uygunluğu ve yeterliliğine ilişkin, sınıf öğretmenlerinin kanaatlerini belirlemektir. Araştırma için betimleme yöntemine başvurulmuştur. Anket maddelerinin hazırlanması amacıyla "Kazanımlar", "Öğretim Durumları", "Okuma Parçaları", "Yazı Çalışmaları", "Dil Bilgisi Konuları", "Ölçme ve Değerlendirme", "Görsel Okuma" alt başlıkları hakkında öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler; Türkçe dersi ilköğretim program kılavuzu, Türkçe ders kitaplarına ilişkin yapılmış araştırmalar ve değişik kuramsal kaynaklardan yararlanılarak 5'li Likert formunda ankete dönüştürülmüştür. 50 maddeden oluşan anketin yanıtları; "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum", "tamamen katılıyorum" biçiminde düzenlenmiştir. Kapsam geçerliği için uzman görüşlerinden yararlanılmış, güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik katsayısı (cronbach-alpha) .96 bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarının programa uygunluğu ve yeterliliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği istatistiksel teknikler kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin, Türkçe ders kitaplarının yeterliliği ve öğretim programıyla uygunluğu konusunda "kararsızım" düzeyinde kaldıkları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretim Programı, ders kitabı, Türkçe Öğretimi

Giriş

Bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi, bilgiyi ezberleme ile değil bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimle mümkündür (MEB, 2005, 13). Temel amacı yaratıcı düşünen, anlayan, yorumlayan, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, kişisel ve sosyal değerlere önem veren, sorun çözen ve bilimsel düşünen bireyler yetiştirmek olan Türk eğitim sistemi de bu değişimlerden etkilenmekte ve özellikle de eğitim yaklaşımlarında köklü değişikliklere yönelmektedir. Çünkü günümüzde her kesimin üzerinde anlaşıldığı önemli bir nokta, geleneksel eğitimin birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığıdır.

* Yrd. Doç. Dr.; Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

** Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi.

Öğrenci merkezli eğitimi temel alan yapılandırmacı öğrenme kuramının özünü, bilginin bireye doğrudan kazandırılmayacağı gerçeği oluşturmaktadır. Bireyin bilgiyi kendi faaliyetleriyle keşfetmesi ve yapılandırması gerektiği ifade edilmekle birlikte en iyi öğrenmenin de bireyin somut öğelerle ve diğer arkadaşlarıyla olan ilişkileriyle gerçekleştiği belirtilmektedir (Atasay ve Akdeniz, 2006, 157; Charles, 2000, 3). Günümüz bilgi ve teknoloji çağında yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka kuramı, öğrenci merkezli öğrenme ve bireysel farklılıklara duyarlı eğitim gibi çağdaş eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir. Bu öğrenme yaklaşımları esas alınarak hazırlanan Türkçe öğretim programında öğrencilerin sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel becerilerini geliştirme değil sıralama, sınıflama, eleştirel düşünme, okuduğu ile ilgili analiz, sentez ve değerlendirme yapabileceği gibi üst düzey düşünme becerilerinin de geliştirilmesi beklenmektedir. Türkçe öğretim programı, öğrencinin bizzat yaparak, yaşayarak öğrenmesini; öğrenciye hazır bilgiyi vermeden, öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırmasını sağlayan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı merkeze alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım çatısı altında çoklu zeka, öğrenci merkezli öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi çeşitli öğrenme ortamlarını önermektedir. Dayanılan öğrenme yaklaşımlarının gereği olarak Türkçe öğretim programı birçok yeni kavram ve olguları da beraberinde getirmiştir. Bunlardan bazılarını aşağıdaki alt başlıklarla açıklamak mümkündür. Türkçe öğretim programında dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarının dışında öğrencinin görsel nesne ve materyalleri okuma ve sunma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanına programda yer verilmiştir.

Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılmak istenen becerilere yönelik hedefler kazanım olarak belirlenmiş; kazanımlar, öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihinsel gelişimleri dikkate alınarak sarmal bir biçimde hazırlanmıştır. Türkçe öğretim programında ilköğretim birinci kademe için dil bilgisi konularının ayrı bir öğrenme alanı olarak verilmesinden kaçınılmış; öğrencilere anlamlı örnek cümleler, metinler içinde diğer öğrenme alanları içine serpiştirilerek verilmesi anlayışı getirilmiştir. Türkçe öğretim programında öğrenme-öğretme süreci tüm aşamalarıyla ayrıntılı bir biçimde örnek etkinlikler verilerek hazırlanmıştır. Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme aşaması, ürün temelli değerlendirme anlayışından öğrencinin öğrenme-öğretme süreci içindeki tüm gelişim ve öğrenme aşamalarını kapsayan süreç temelli ölçme ve değerlendirme anlayışı olarak yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanmış olan öğretim programının getirmiş olduğu başka bir yenilikse her ders için, etkinliklerde kullanılmak üzere “ders kitabı”, “öğrenci çalışma kitabı” ve “öğretmen kılavuz kitabı” adı altında üç ayrı kitabı kullanma geleneğini başlatmış olmasıdır. Ders kitabında dersle ilgili okuma parçalarına yer verilir. Öğrenci çalışma kitabında dersle ilgili etkinlikler bulunur. Öğretmen kılavuz kitabı ise dersin işlenişini yönlendirmek, öğretmene ders etkinlikleri için gerekli açıklamaları yapmak üzere hazırlanmıştır.

Türkçe dersi öğretim programında getirilmiş olan yeniliklerden bir tanesi de tematik metin anlayışının uygulanmasıdır. Tematik metinlerle öğrencilerin öğretimsel bilgiler dışında, toplumun ve çağdaş yaşamın gerektirdiği ulusal ve evrensel değerlerden beslenerek yetişmesinin amaçlandığını söylemek mümkündür. Çünkü Türkçe dersi öğretim programında önerilmiş olan temalar arasında, öğretimin öte-

sinde tamamen eğitim amaçlı “Birey ve Toplum”, “Atatürk”, “Değerlerimiz”, “Güzel Ülkem Türkiyem”, “Sağlık ve Çevre”, “Yenilikler ve Gelişmeler”, “Güzel Sanatlar”, “Doğal Afetler” gibi dördü zorunlu dördü seçmeli 8 (sekiz) tema vardır.

Türkçe öğretim programı her ne kadar çağdaş öğrenme yaklaşımlarıyla uygunluk arz edecek biçimde hazırlanmış olursa olsun, programda belirtilmiş olan öğrenme-öğretme sürecinin yürütülmesi aşamasının gerçekleştirilmesine aracılık edecek ders kitaplarının öğretim programının gerektirdiği özellikleri taşımaması, programdan beklenen başarı düzeyini düşürecektir. Diğer bir deyişle programın başarılı olması, programın somutlaşmış hali olarak kabul edilebilecek olan ders kitaplarının niteliği ile doğru orantılıdır.

Ders kitabı, “Bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan veya seçilen bir kitaptır.” Benzer bir anlamda “Belli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak önerilen bir kitaptır.” (Oğuzkan, 1993, 83) Demirel ve Kiroğlu’na (2005, 2) göre ise ders kitabı, “Eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir.” Aynı zamanda sürekliliği, doğruluğu, değişkenliği tartışılabilen bir olgu olan bilginin yanı sıra görsel, algısal ussal ve zihinsel kazanımların toplamına işaret etmektedir (Kaya, 1997, Akt. Eşgi, 2005, 88).

Gelişmiş ve gelişmekte olan her ülkede ders kitaplarının her zaman önemli bir eğitim aracı olduğu bilinmektedir. Bir eğitim-öğretim aracı olan ders kitapları iyi hazırlandığı takdirde hem öğretmenlere hem öğrencilere büyük yarar sağlar. Eğitim ve öğrenme etkinliklerinde öğretmen ve öğrencilere kılavuzluk eder ve aynı zamanda da temel bir bilgi kaynağıdır. Ders kitapları, öğretim sırasında öğrencilerin neleri öğreneceği ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde belirleyen bir kaynak olma özelliği taşıdığı gibi sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kararlar üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Bu nedenle ders kitaplarının, eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yön veren ve en çok kullanılan öğretim aracı olduğunu söylemek mümkündür. Öğretim araçları içinde en çok ders kitaplarının kullanılıyor olması, öğretimdeki rolünü de artırmaktadır (Kılıç ve Seven, 2002, 19). Hazırlanacak olan ders kitaplarının yapısal olarak yürürlükte olan öğretim programlarına dayandırılması, bireyin ve toplumun gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanması, önerilen etkinliklerin kuramla uygunluk göstermesi, öğretimin merkezine bireyi alan etkinliklerle donatılmış olması, etkinliklerde disiplinler arası ilişkilerin kurulması, söz konusu kitabın daha işlevsel olmasına katkı sağlayacaktır. Bu açıdan hazırlanmış olan Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programında belirlenmiş olan temel amaç ve kazanımlar, öğrenme alanları, öğrenme ve öğretme sürecinde önerilmiş olan öğretim yöntem ve teknikleri, etkinlikler, belirlenmiş olan temalara yönelik hazırlanmış olan okuma parçaları ve öğretim programında önerilmiş olan ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle uygunluk göstermesi beklenir. Bu araştırmanın amacı, 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan Türkçe dersi ilköğretim programı doğrultusunda hazırlanmış olan ilköğretim Türkçe ders kitaplarının programa uygunluğu konusunda programın uygulayıcısı olan ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak ve değerlendirmektir. Araştırmada yanıtı aranan temel problem, “Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programıyla uygunluğu konusundaki görüşleri nelerdir?” sorusudur. Bu temel sorunun altında öğretmen görüşlerinin hizmet yılına,

okutulan sınıf düzeyine, ders kitaplarının yeterliliğine, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevrenin özelliğine, cinsiyete ve mezun olunan bölüme göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Öğretmen görüşlerini almak için tarama modeli tercih edilmiştir. Bunun için anket veri toplama aracından yararlanılmıştır. Anket hazırlanmadan önce ilköğretim sınıf öğretmenleriyle Türkçe ders kitaplarına ilişkin olarak; “Kazanımlar”, “Öğretim Durumları”, “Okuma Parçaları”, “Yazı Çalışmaları”, “Dil Bilgisi Konuları”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “Görsel Okuma” alt başlıkları hakkında görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, Türkçe dersi ilköğretim programı kılavuzu, Türkçe ders kitaplarına ilişkin yapılmış araştırmalar, konu alanı ders kitapları ve değişik kuramsal kaynaklardan yararlanılarak anket maddeleri hazırlanmıştır. Anket formunun ilk bölümünde öğretmenlerin bazı kişisel bilgileri, okuttukları sınıf ve çalıştıkları okul ile ilgili sorular, ikinci bölümünde de araştırmacılar tarafından hazırlanan 50 maddeden oluşan Likert tipinde beş dereceli, öğretmenlerin katılma düzeylerini belirleyici yargısal cümleler yer almıştır. Ölçekte “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklinde derecelendirilen maddeler sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlandırılmıştır. Ayrıca her bir madde için elde edilen aritmetik ortalama, öğretmenlerin her maddeye katılma düzeyi “1.00- 1.80: Hiç Katılmıyorum”, “1.81- 2.60: Katılmıyorum”, “2.61- 3.40: Kararsızım”, “3.41- 4.20: Katılıyorum”, “4.21- 5.00: Tamamen Katılıyorum” olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Siirt ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan ve aktif olarak sınıf okutan birinci kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme ise bu okullarda görev yapan öğretmenlerden rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 400 öğretmen yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinden alınan veriler üzerinde yapılan güvenilirlik çalışmasında anketin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ,96 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde bilgisayar ortamında SPSS 13.0 programı ile aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Post-Hoc Scheffe testi kullanılmıştır, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe ders kitapları hakkındaki görüşlerine ilişkin yapılan çalışmanın bulguları aşağıdaki biçimde elde edilmiştir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri hakkındaki bilgiler tablolştırılmış ve Ek- 1’de sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programıyla uygunluğu ve yeterliliğine ilişkin tablo (Ek-2) genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunlukla Türkçe ders kitaplarının yeterliliği ve Türkçe dersi öğretim programıyla uygunluğu konusunda “kararsızım” olduklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin “kararsız” konumunda kalmaları, Türkçe ders kitaplarının bir ders kitabının yukarıda belirtilmiş olan alt başlıklar açısından taşınması gereken özellikleri yeterince taşınmamasının, çağdaş öğrenme kuramları esas alınarak hazırlanan Türkçe dersi öğretim programının gerektirdiği ölçütlerin yeterli bir biçimde dikkate alınmamasının bir sonucu olarak kabul edilebilir.

Tablo- 1 Hizmet Yılına Göre Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları

Gruplar	N	Yüzdellik	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Karşılıdığı Değer
0-5 yıl	112	26,9	2,9821	,60242	Kararsızım
6- 10 yıl	137	32,7	2,9667	,62345	Kararsızım
11 -15 yıl	57	14,9	3,2530	,66877	Kararsızım
16 -20 yıl	24	6,7	3,4617	,63853	Katılıyorum
20 ve üzeri	70	18,8	3,3457	,63959	Kararsızım
Toplam	400	100,0	3,1079	,64977	Kararsızım

Tablo- 2 Hizmet Yılına Göre Öğretmen Görüşlerinin Tek Yönlü Anova Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı (SCHEFFE)	P*
Grupları arası	12,664	4	3,166			0-5 ile 16- 20 yıl	,023
Gruplar iç	155,795	395	,394	8,027	,000	0-5 ile 20 ve üzeri yıl	,007
Toplam	168,460	399				6 – 10 yıl ile 16- 20 yıl	,014
						6 – 10 yıl ile 20 ve üzeri yıl	,002

* The mean difference is significant at the .05 level

Analiz sonucu, ilköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarının programla uyumluluğuna ve yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında hizmet yılına göre, anlamlı bir farklılık ($p=0,00 < 0,05$) olduğu ifade edilebilir.

Hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu saptamak için Post- Hoc Scheffe Testine başvurulmuş, analiz sonucunda 0-5 ile 16-20 yıl hizmeti olanlar arasında; 0-5 ile 20 ve üzeri yıl hizmeti olanlar arasında; 6-10 yıl ile 16-20 yıl hizmeti olanlar arasında; 6-10 yıl ile 20 ve üzeri yıl hizmeti olanlar arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl hizmeti olan sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programıyla uyumluluğu ve uygunluğu konusundaki düşünceleri “kararsızım” düzeyinde kalmıştır.

Tablo- 3 Okutulan Sınıfa Göre Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları

Gruplar	N	Yüzdellik	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Karşılıdığı Değer
1. sınıf	66	16,8	3,1655	,65455	Kararsızım
2. sınıf	82	20,5	3,1107	,65232	Kararsızım
3. sınıf	102	25,8	3,1394	,66842	Kararsızım
4.sınıf	79	19,3	3,0438	,63171	Kararsızım
5.sınıf	71	17,6	3,0769	,64563	Kararsızım
Toplam	400	100,0	3,1079	,64977	Kararsızım

Tablo- 4 Okutulan Sınıfa Göre Öğretmen Görüşlerinin Tek Yönlü Anova Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Grupları arası	,713	4	,178		
Gruplar iç	167,746	395	,425	,420	,794
Toplam	168,460	399			

* The mean difference is significant at the .05 level

Analiz sonucunda ilköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarının programla uyumluluğuna ve yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında okutulan sınıfa göre anlamlı bir farklılık ($p=0,794 > 0,05$) olmadığı söylenebilir.

Tablo- 5 Türkçe Ders Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları

Gruplar	N	Yüzdeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Karşıladığı Değer
Oldukça Yetersiz	25	4,8	2,3752	,70404	Katılmıyorum
Yetersiz	151	33,2	2,7315	,46147	Kararsızım
Kararsızım	41	10,5	3,1810	,54028	Kararsızım
Yeterli	174	48,8	3,4855	,50661	Katılıyorum
Oldukça Yeterli	9	2,8	3,8222	,71655	Tamamen Katılıyorum
Toplam	400	100	3,1079	,64977	Kararsızım

Tablo- 6 Türkçe Ders Kitaplarını Yeterli Bulma Durumuna Göre Öğretmen Görüşlerinin Tek Yönlü Anova Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı (SCHEFFE)	P*
Gruplar arası	64,435	4	16,109			Oldukça Yetersiz-Yetersiz	,037
				61,167	,000	Oldukça Yetersiz-Kararsızım	,000
Gruplar iç	104,025	395	,263			Oldukça Yetersiz-Yeterli	,000
						Oldukça Yetersiz-Oldukça Yeterli	,000
Toplam	168,460	399				Yetersiz-Kararsızım	,000
						Yetersiz-Yeterli	,000
						Yetersiz-Oldukça Yeterli	,000
						Kararsızım-Yeterli	,021
						Kararsızım-Oldukça Yeterli	,023

* The mean difference is significant at the .05 level

Analiz sonuçları, ilköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarının programla uyumluluğuna ve yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında Türkçe ders kitaplarını yeterli bulma açısından ($p=0,00 < 0,05$) anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğunu saptamak için Post-Hoc Scheffe testine başvurulmuş yeterli ve oldukça yeterli gören öğretmenler arasın-

da anlamlı bir fark bulunmazken yeterli görme açısından diğer tüm gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ifade edilebilir.

Tablo- 7 Okulun Sosyo Ekonomik Çevresine Göre Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik Ortalamaları

Gruplar	N	Yüzdeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Karşıladığı Değer
alt düzey	219	52,4	2,9742	,61918	Kararsızım
orta düzey	158	41,2	3,2432	,65323	Kararsızım
üst düzey	23	6,4	3,4513	,61673	Katılıyorum
Toplam	400	100	3,1079	,64977	Kararsızım

Tablo- 8 Okulun Sosyo Ekonomik Çevresine Göre Öğretmen Görüşlerinin Tek Yönlü Anova Analizi Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı (SCHEFFE)	P*
Grupları arası	9,521	2	4,760			Alt düzey-orta düzey	,000
Gruplar iç	158,939	397	,400	11,890	,000	Alt düzey-üst düzey	,003
Toplam	168,460	399					

* The mean difference is significant at the .05 level

Analiz sonucunda ilköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarının programla uyumluluğuna ve yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulun bulunduğu sosyo ekonomik çevreye göre anlamlı bir farklılık ($p=0,000 < 0,05$) olduğu saptanmıştır.

Hangi gruplar arasından anlamlı farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Post – Hoc Scheffe testinde alt sed. grubundaki öğretmenlerle orta ve üst sed. grubundaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo- 9 Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonucu

Gruplar	N	Yüzdeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi	p*
Kadın	127	30,9	3,0282	,66493	,190	-1,676	398	,094
Erkek	273	69,1	3,1449	,64046				

Yapılan analiz sonucunda ilköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarının programla uyumluluğuna ve yeterliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ($p=0,094 > 0,05$) yoktur denilebilir.

Tablo- 10 Mezun Olunan Bölüme Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonucu

Gruplar	N	Yüzdeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	t	Serbestlik Derecesi	p*
Sınıf Öğrt	324	81,4	3,1230	,65757	1,338	,960	398	,337
Diğer Böl.	76	18,6	3,0434	,61542				

Analiz sonucunda ilköğretim 1. kademe Türkçe ders kitaplarının programla uyumluluğuna ve yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında mezun olunan bölüme göre anlamlı bir farklılık ($p=0,337 > 0,05$) olmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Hizmet yılına bakıldığında 0-5 yıl, 6-10 yıl ile 20 ve üzeri yıl hizmeti olan sınıf öğretmenlerinin yani araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %75'inin Türkçe ders kitaplarının öğretim programıyla uygunluğu konusunda kararsız olduğunu söylemek mümkündür. Türkçe ders kitaplarının uygulayıcısı konumunda olan sınıf öğretmenlerinin bu görüşte olmasını, öğretmenlerin uygulamalar esnasında kitaplardan ötürü karşılaşmış oldukları sorunlarla açıklamak olasıdır. Öğretmenlerin, ders kitaplarının programa uygunluğu ve yeterliliği konusunda kararsız kalması, tüm sınıf düzeylerinde öğretmenlerin ders kitaplarından kaynaklı sorunlar yaşamalarıyla açıklanabilir. Sınıf öğretmenlerinin %38'i Türkçe ders kitaplarını yetersiz olarak kabul ederken %10,5'i Türkçe ders kitaplarının yeterliliği konusunda kararsız gözükmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %50'si ise Türkçe ders kitaplarının yeterli olduğuna inanmaktadır. Türkçe ders kitaplarının yeterliliği konusunda araştırmaya katılan 400 öğretmenden yarısının kitapları yetersiz olarak görmesi; kitapların programa uyumluluğu ve bir ders kitabının taşıması gereken özellikler bakımından sorunlar, eksiklikler olduğunu göstermektedir. Alt sed grubundaki % 52 oranındaki sınıf öğretmenin, Türkçe ders kitaplarının programa uygunluğu ve yeterliliği konusunda "kararsızım" derecesinde kalması, önemsenmesi gereken bir bulgu olarak kabul edilmelidir. Bu bulgudan hareketle Türkçe ders kitaplarının tüm sosyo ekonomik çevrelerdeki okul koşullarına uygun olacak yapıda ve etkinliklerle hazırlanmadığı söylenebilir. Cinsiyet bakımından tüm sınıf öğretmenleri (400 öğretmen) Türkçe ders kitaplarının yeterliliği konusunda "kararsızım" derecesinde kalmışlardır. Bu bulgu ile cinsiyetin sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarının yeterliliği ve Türkçe dersi öğretim programına uygunluğu konusundaki görüşleri açısından önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Mezun olunan bölüm bakımından tüm sınıf öğretmenleri Türkçe ders kitaplarının yeterliliği konusunda "kararsızım" derecesinde kalmışlardır. Bu bulgu ile mezun olunan bölüm türünün sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarının yeterliliği ve Türkçe dersi öğretim programıyla uygunluğu konusundaki görüşleri açısından önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarının yeterliliği konusunda kararsız kalması, ders kitaplarının programın gerektirdiği ölçütlerde hazırlanmadığı sonucuyla açıklanabilir. Uygulamada 3. yılına girmiş olan öğretim programının uygulama aşamasının temel aracı olan ders kitaplarının, kullanıcıları olan sınıf öğretmenleri tarafından yeterli görülmemesi, istenen nitelikte kaliteli bir eğitim ve öğretim sürecinin gerçekleşmesini engelleyici, oldukça önemli bir sorun olarak görülebilir. Bu sorunun temel nedenlerinden bir tanesi olarak ders kitabını hazırlayan kişi veya komisyonların öğretim programının genel nitelikleri ve öğretim programının ders kitaplarında aradığı özellikler konusunda yeterli bir bilgiye sahip olmaması olarak düşünülebilir. Ayrıca ders kitaplarının öğretmen ve öğrencilerin masalarına gelmeden önce görüşü alınan uzman veya komisyonların da yeterli bir biçimde bu kitapları inceleyip değerlendirmedikleri varsayımında da bulunulabilir. Bu sorunun temelinde ders kitaplarından kaynaklı sorunlardan başka, sınıf öğretmenlerinin öğretim programları ile ders kitaplarının uyumluluğu konusunda yeterli bir biçimde bilgilendirilmemiş, hizmet içi eğitim görmemiş olabileceği de düşünülebilir.

2005 yılından bu yana uygulanmakta olan ilköğretim programları çerçevesinde hazırlanmış olan birçok ders kitabının öğretim programlarının gerektirdiği ölçülerde hazırlanmadığı, bu alanda yapılmış olan birçok araştırmayla saptanmıştır. Akar ve Batur (2007) tarafından yapılan bir çalışmada da Türkçe dersi öğretimi programı çerçevesinde hazırlanmış olan 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının hem içerik hem dış yapı yönünden programın gerektirdiği şekilde hazırlanmadığı ve öğretmenlerin kitaplar hakkında olumsuz düşündükleri saptanmıştır. Eşgi (2005) tarafından ilköğretim 5. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleriyle bütünlüğü konusunda yapılan araştırmada görsel tasarım ilkelerini bütünüyle dikkate alan bir bilgisayar kitabının hazırlanmadığı belirlenmiştir. Özkara (2006), Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının yazma kazanımlarını ne ölçüde karşıladığını bulmaya çalıştığı araştırmasında çalışma kitaplarının yazma kazanımlarına yönelik genel olarak yeterli sayıda etkinliği içerdiğini ancak incelenen çalışma kitaplarının tamamının bazı kazanımlara yönelik fazla sayıda etkinlik içerdiği; bazı kazanımlara yönelik de hiçbir etkinlik içermediğini saptamıştır. Kazanımlara yönelik etkinliklerin dağılımında görülen bu dengesizliğin, bu konuda belli ölçütlerin olmamasından ötürü olsa da bunlara uyulmamasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Arslan ve Arslan da (2006), 4. sınıf Türkçe çalışma kitaplarında bulunan soruların Bloom (1979) taksonomisine uygunluğunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada farklı yayınevlerine ait olan üç çalışma kitabında daha çok bilişsel alana dair sorulara yer verildiği, duyuşsal alana dair sorulara az yer verildiği ve devinışsel alana dair sorulara hiç yer verilmediği saptanmıştır. Arslan, Ovalı ve Yetişir (2006) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikaye edici türdeki metinlerin hikaye haritası unsurlarına uygunluğunu saptanmaya çalışılmış ve araştırma sonucunda ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde öykü haritasının unsurlarının büyük ölçüde uygunluk taşıdığı saptanmıştır. Ancak öyküleyici metinlerin birçoğunun kurgulanma açısından bozuk olduğu görülmüş ve bunun da öykü haritası yönteminin aşamalılığına ters düştüğü belirtilmiştir. Atmaca (2006) yapmış olduğu araştırmada ders kitaplarının hazırlanması esnasında görsel tasarım ve resimlemenin oldukça önemli olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Ders kitaplarının hazırlanmasında kullanılacak resimlerin, görsel şekillerin, yazılı metni destekleyici ve yorumlayıcı olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca kitap metinlerinin seçilmesinde ve etkinliklerin hazırlanmasında uzmanlardan yararlanıldığı gibi kitapların görsel tasarımında da öğrencilerin öğrenme ve gelişim özelliklerini bilen uzman kişilerden yararlanılması gerektiğini savunmuştur.

Ders kitabının öğretmenler tarafından yeterli görülmemesi, diğer bir deyişle ders kitaplarıyla ilgili sorunların varlığını devam ettirmesi; büyük umutlarla uygulamaya konan öğretim programlarıyla yakalanması hedeflenen çağdaş ve evrensel bir eğitim düzeyine ulaşmanın önünde önemli bir sorun olarak kalabilir. Ayrıca öğretmenlerin Talim ve Terbiye Kurulu'nun denetiminden geçmeden yayımlanmış başka kitaplardan yararlanması ve ders kitaplarında gördükleri eksiklikleri başka kaynaklardan tamamlamaları sonucunu da doğurabilir. Ders kitaplarıyla ilgili bu tür sorunların önüne geçilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kurulmuş denetleme ve değerlendirme komisyonlarının daha ciddiyetle ve bilimsel bir biçimde, ivedilikle ders kitaplarını yeniden kontrolden ve değerlendirmelerden geçmeleri gerekmektedir. Kitapları hazırlayan uzman veya komisyonların da aynı şekilde öğretim programının genel yaklaşımı, yapısı hakkında daha sağlıklı bir biçimde bilgilenip ders kitabı hazırlamanın tüm ilkelerini kitaplarında etkili bir biçimde kullanmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

- AKAR, C; BATUR, Z.(2007).“Yeni Öğretim Programına Göre Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri”.Eskişehir: VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 219-221.
- ARSAN, G; ARSLAN, S. (2006), “İlköğretim Okulları 4. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Soruların Analizi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Cilt:1, 62 -71.
- ARSLAN, S; OVALI, A; YETİŞİR, M. İ. (2006), “ İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Hikaye Edici Türdeki Metinlerin Hikaye Haritasına Uygunluğu”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Cilt:1, 168 – 181.
- ATASOY, Ş; Akdeniz, A.R.(2006). “Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi” *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 157-173.
- ATMACA, A.E.(2006).“ İlköğretim Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve Resimleme”. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 318-327.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- CHARLES, C.M.(2000) (Çev. Gülten Ülgen), **Öğretmenler için Piaget ilkeler**, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- DEMİREL, Ö; KIROĞLU K.(2005), **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, Ankara: PegemA Öğretimi Yayınları.
- EŞGİ, N.(2005).“İlköğretim 5.Sınıf Bilgisayar Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 88-105.
- KALAYCI, Ş.(Editör) (2005). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- KAYA, Z.(1997). “Ders Kitabı Seçimi”. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri II, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim fakültesi Yayınları, No:51.
- KILIÇ, A; SEVEN, S.(2002). **Konu alanı Ders Kitabı İncelemesi** (2.Baskı), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- MEB (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu** (1-5 sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- OĞUZKAN, F.(1993). **Eğitim Terim Sözlüğü**, Ankara: Emel Matbaacılık.
- ÖZKARA, Y. (2006), “Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının Türkçe Programında Geçen Yazma Kazanımlarını Karşılama Durumu”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Cilt:1, 38 – 47.

Ekler:

Ek-1: Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Tablo

Hizmet Yılı			Okutulan Sınıf			Yeterli Bulma			Sed. Düzey			Mezun Olunan Bölüm			Cinsiyet		
G.	N	%	G.	N	%	G.	N	%	G.	N	%	G.	N	%	G.	N	%
0-5	112	26,9	1.Snf.	66	16,8	O. Ytrsız	25	4,8	A.D.	219	52,4	S.Ö	324	81,4	K	127	30,9
6- 10	137	32,7	2.Snf	82	20,5	Yetersiz	151	33,2	O.D.	158	41,2	D.B.	76	18,6	E	273	69,1
11-15	57	14,9	3.Snf	102	25,8	Kararsız	41	10,5	Ü.D.	23	6,4						
16-20	24	6,7	4.Snf	79	19,3	Yeterli	174	48,8									
20 üz.r.	70	18,8	5.Snf	71	17,6	Ol. Ytrl.	9	2,8									
T.	400	100	T.	400	100	T.	400	100	T.	400	100	T.	400	100	T	400	100

Ek- 2 Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Aritmetik ve Karşılıdığı Değer Ortalaması

Kazanımlar			
3. Kazanımlar ders kitaplarındaki etkinliklerle öğrencilere yeterli bir biçimde kazandırılabilir.	2,97	1,11	Kararsızım
42. Öğretmen kılavuz kitaplarında belirtilmiş olan kazanımlar açık ve anlaşılırdır.	3,14	1,13	Kararsızım
43. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır.	3,00	1,08	Kararsızım
44. Kazanımlar, öğrenme alanının özelliğine göre aşamalı olarak hazırlanmıştır.	3,11	1,07	Kararsızım
Okuma Parçaları			
Okuma parçalarının dili öğrenci düzeylerine uygun olarak açık ve anlaşılırdır.	3,03	1,17	Kararsızım
Okuma parçaları öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak seçilmiştir.	3,07	1,12	Kararsızım
Okuma parçaları öğrencilere Türkçeyi sevdirecek nitelikte hazırlanmıştır.	3,14	1,00	Kararsızım
Okuma parçaları, öğrencilerin okumaya olan ilgilerini artıracak niteliktedir.	3,15	,99	Kararsızım
Dinleme etkinlikleri öğrencilerin etkili bir dinleme alışkanlığı kazanmalarını sağlamaktadır.	3,29	,96	Kararsızım
Hazırlık Etkinlikleri			
4. Ön hazırlık etkinlikleri yeterli bir biçimde düzenlenmiştir.	3,11	1,09	Kararsızım
5. Zihinsel hazırlık etkinlikleri öğrencilerin metnin içeriğini tanımlarını yeterlilikle sağlamaktadır.	3,08	1,06	Kararsızım
6. Öğretmen kılavuz kitabında derse giriş etkinlikleri yeterli bir biçimde düzenlenmiştir.	3,21	1,08	Kararsızım
26.Öğrencilerin ön öğrenmelerini işe koşacak hazırlık etkinliklerine yeterli bir biçimde yer verilmiştir.	3,10	1,00	Kararsızım
Dil Bilgisi			
2. Söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler yeterli bir biçimde verilmiştir.	3,04	1,11	Kararsızım
37. Dil bilgisi öğretiminde anlamlı metin düzeyindeki etkinliklere yeterli biçimde yer verilmiştir.	2,76	1,21	Kararsızım
38. Dil bilgisi konuları kolaydan zora birbiriyle ilişkili bir biçimde hazırlanmıştır.	2,94	1,14	Kararsızım
39. Dil bilgisi ile ilgili kuralların öğretiminde bol bol örneklerden yararlanılmıştır.	2,77	1,14	Kararsızım
40. Dil bilgisi kurallarının öğretiminde kuramsal bilgi vermekten kaçınılmıştır.	3,27	1,03	Kararsızım
41. Dil bilgisi konularının öğretiminde görsel materyallerden yeterli bir biçimde yararlanılmıştır.	2,69	1,09	Kararsızım
Görsel Okuma ve Görsel Sunu			
13. Etkinlikler, öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirecek biçimde tasarlanmıştır.	3,42	,99	Katlıyorum
14. Öğrenciler, kolaylıkla metnin içeriğini resimlerle ilişkilendirebilmektedir.	3,44	,97	Katlıyorum
15. Öğrenciler, resimler yardımıyla okuma parçasındaki olayları öyküleştirilebilmektedir.	3,33	1,05	Kararsızım
17. Öğrenmeyi kolaylaştırıcı görsel şekillerden yeterli bir biçimde yararlanılmıştır.	3,25	,98	Kararsızım
Öğretim Yöntem ve Teknikleri			
7. Metni anlamaya yönelik öğretim yöntem ve teknikleri yeterli bir biçimde hazırlanmıştır.	3,22	1,00	Kararsızım
16. Öğrencilerin amaca yönelik yöntem ve teknikleri yeterli biçimde belirleyebilmeleri sağlanmaktadır.	3,28	1,03	Kararsızım
18. Çalışma kitabında aynı öğretim yöntem ve teknikleri sık sık tekrar edilmiştir.	3,47	,97	Katlıyorum

Türkçe Dersine Karşı İlgisi			
28. Etkinlikler öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.	3,17	1,01	Kararsızım
48. Etkinlikler, öğrencilerin okula karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.	3,20	1,02	Kararsızım
Sözlü Anlatım (Konuşma)			
10. Öğrenilen yeni sözcükler sözlü anlatımlarda anlamlı bir biçimde kullanılabilir.	3,15	1,08	Kararsızım
11. Etkinlikler, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yeterli bir biçimde ifade etmelerini sağlamaktadır.	3,10	1,04	Kararsızım
20. Etkinlikler sonunda öğrenciler okuma parçasının ana düşüncesini sözlü olarak açıklayabilmektedir.	3,10	1,06	Kararsızım
33. Etkinlikler, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.	3,03	1,06	Kararsızım
34. Etkinlikler, öğrencilerin diyalogla sorunları çözmenin önemini kavramalarını sağlamaktadır.	3,16	1,01	Kararsızım
Yazma Çalışmaları			
21. Etkinlikler, öğrencilerin işlenen konuya ilişkin duygularını yazılı olarak anlatmalarını sağlamaktadır.	3,07	1,02	Kararsızım
35. Yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.	3,20	1,01	Kararsızım
36. Yazı çalışmaları, öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma becerilerini geliştirecek yeterliliktedir.	3,00	1,15	Kararsızım
Öğretim Durumları			
8. Etkinlikler, güncel hayatla yeterli bir biçimde ilişkilendirilmiştir.	3,08	1,07	Kararsızım
9. Etkinlikler, diğer derslerle yeterli bir biçimde ilişkilendirilmiştir.	3,16	1,02	Kararsızım
22. Etkinlikler, yıl içinde bitirilebilecek biçimde tasarlanmıştır.	3,05	1,15	Kararsızım
23. Çalışma kitabındaki etkinlikler, tüm öğrencilerin katılabileceği biçimde düzenlenmiştir.	2,82	1,08	Kararsızım
24. Öğrencilerin aktif olmalarını sağlayacak etkinliklere, yeterli biçimde yer verilmiştir.	3,11	1,06	Kararsızım
25. Etkinlikler, öğrencilerin işbirliği içinde çalışarak sosyalleşebilmelerini sağlamaktadır.	3,17	,97	Kararsızım
45. Etkinlikler, Türkçe öğretim programı kılavuz kitabında önerilmiş etkinliklerle uygunluk göstermektedir.	3,31	1,05	Kararsızım
46. Etkinlikler, öğrenci merkezli bir anlayışla hazırlanmıştır.	3,38	1,01	Kararsızım
47. Etkinlikler, öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olabileceği dikkate alınarak hazırlanmıştır.	2,80	1,15	Kararsızım
Ölçme ve Değerlendirme			
12. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin ulaşamadığı kazanımları belirleyebilmektedir.	3,03	1,00	Kararsızım
32. Ölçme ve değerlendirme formları, öğretmenlerin nesnel bir değerlendirme yapmalarına imkan sağlamaktadır.	3,04	1,04	Kararsızım
49. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, tüm kazanımları kapsayacak biçimde hazırlanmıştır.	3,04	1,03	Kararsızım
50. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin öz güvenlerini olumsuzca etkilemeyecek biçimde düzenlenmiştir.	3,24	1,04	Kararsızım

THE EVALUATION OF PRIMARY EDUCATION TURKISH LANGUAGE TEXTBOOKS ACCORDING TO TEACHER OPINIONS

Cevdet EPÇAÇAN*

Veysel OKÇU**

Abstract

The purpose of this research is determine the class teachers' opinions on the sufficiency and suitability of Turkish textbooks, which are prepared in the frame of Turkish primary education program performed since 2005, with the program. For the research, description method is applied. In order to prepare the items of the questionnaire, interviews are conducted with teachers about the subtitles; "Gains", "Teaching Stations", "Reading Texts", "Writing Practices", "Grammar Topics", "Measurement and Evaluation" and, "Visual Reading". The items of questionnaire are prepared from data obtained from the conducted interviews, Turkish lessons primary education schedule guide, the researches done about Turkish textbooks and resources of different theoretical. The answers of the questionnaire made of 50 items are arranged as "completely agree", "Agree", "Undecided", "Not agree", "Never agree". For scope validity expert opinions are made use of, and the reliability coefficient (cronbach-alpha) is found 96 at the study of reliability. It is tried to be determined via statistical techniques, that whether the opinions of the class teachers about the appropriateness and sufficiency of Turkish textbooks with the program, vary according to different coefficients or not. With analyzes, it is determined that the class teachers are "undecided" about the sufficiency of the Turkish textbooks and their appropriateness with the education program.

Key Words: Education Program, textbook, Turkish Education

* Assistant Professor Dr.; Siirt University, Faculty of Education.

** Lecturer; Siirt University, Faculty of Education.

İLKÖĞRETİM DÖRDÜNCÜ VE BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ İÇİN ÖĞRETMENLERİNDEN BEKLENTİLERİ

Sabri SİDEKLİ*

Özet

İlköğretim öğrencileri, yaş ve gelişim düzeylerine uygun beceri ve alışkanlıkları kazanabilmek için çeşitli eğitim ve öğretim faaliyetlerine katılırlar. Okulda, öğrencilere bilgi ve becerileri kazandıracak çeşitli dersler verilmektedir. Bu derslerin en önemlilerinden biri, Türkçe'dir. Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri, sınıf içi ve sınıf dışı becerileri başta olmak üzere daha birçok etken, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ve beklentilerini etkilemektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentilerini tespit etmektir. Çalışma, 2007-2008 öğretim yılının bahar döneminde 216 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modelinde yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak, "öğrencilerin Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentileri ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 6 boyut ve 33 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçme aracının genel güvenilirlik değeri, 81'dir. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin, Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinden ders içi etkinliklere aktif ve sözel yönden katılımlarının desteklenmesi, Türkçe dersinde okuma ile ilgili çalışmalar yaptırılmasına daha fazla zaman harcanması gerektiğine yönelik beklentilerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, öğretmen davranışları, öğrenci beklentileri

Giriş

Eğitim, insanlığın yaratılışından beri süregelen bir etkinlik alanıdır. Çünkü her insan, doğumundan itibaren sosyal ve fiziksel bir çevre içinde yaşamak ve bu çevreye uyum sağlamak durumundadır. Topluma uyum sağlama sürecinde bulunan çocuk, genç ve yetişkinler, toplumun dinamik yapısı ile bütünleşmeleri için çevreden bilinçli ve bilinçli olmayan öğrenmeler gerçekleştirirler.

Eğitim ve öğretimde istenilen başarıyı yakalamak ve verimi artırmak için bazı şartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, öğretim için gerekli olan fiziksel ortamı oluşturup araç-gereçleri temin etme gibi şartlardır. Eğitimde verimi artırmak için sadece bunlar yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak, araç-gereçleri kullanacak ve kullanılabilecek insan, öğretmendir. Öğretmen nitelik ve yeterliliği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaş-

* Arş. Gör.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

ması için en önemli etkidir(Büyükkaragöz ve Çivi, 1998). Öğretmen, gerekli bilginin kazanılmasını kolaylaştıran, gerekli ortamları hazırlayan bir rol benimsemek durumundadır. Bunu en iyi biçimde yapabilmek için de en az öğrencileri kadar ilgili ve istekli olması gerekir(Fındıkçı, 1997). Ayrıca, öğrencilerini ve çevresini devamlı uyayık tutan ve olaylar karşısında öğrencilerinin duyarlı bir yapıda olmalarını sağlayacak bir etki bırakmalıdır(Özkan, 2005).

Eğitimin amacı, toplumu oluşturan bireyleri çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bu amacın gerçekleşmesi öğretim-öğretme süreçlerinin etkinliğine, öğretim-öğretme süreçlerinin etkililiği ise büyük ölçüde öğretmene ve onun öğretme ortamında gerçekleştirdiklerine bağlıdır. Etkili öğretmen sadece öğrencilere bilgi aktaran değil, öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntemleri öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre en uygununu bulup uygulayan öğretmendir (Açıköz, 1996).

Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri bulunmaktadır. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermelerine, olaylara farklı açılardan bakarak onları değerlendirmelerine, sosyalleşmelerine ve çağdaşlaşmalarına önemli katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerileri kazanmaları gerekmektedir. Dil gelişim sürecinde bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Günümüzün ve geleceğin bireylerinin yetiştirilmesinde, Türkçe eğitiminin amacı; sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerde metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri ile beyin teknolojisini kullanma becerilerini de geliştirmek olmalıdır. İlköğretim birinci sınıftan itibaren beyin teknolojisini kullanma becerilerini geliştirecek bir Türkçe eğitimi; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve sorun çözebilen öğrencilerin yetişmesinde gerekli ilk adımdır. Bunlara ek olarak, iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklilerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilere de ağırlık verilmektedir. Buradan hareketle Türkçe öğretiminde öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir (TTKB, 2005).

Bu süreçte öğretmenler ile ilgili olarak da beklentiler oluşmuştur. Araştırmacılar, 40 yıldan beri öğretmen beklentileri üzerine değişik araştırmalar yürütmüşlerdir(Funkhouser, 1994). Bu çalışmalarda, bireysel beklentilerden ziyade sınıf içi beklentiler araştırılmıştır(Rubie ve Davies, 2006). Öğrencilerin akademik başarılarıyla ilgili olarak öğretim sürecinden ve öğretmenlerinden beklentilerini temel alan araştırmalar ise yok denecek kadar azdır(Smead ve Chase, 1981). Bu durum Türkiye'deki araştırmalarda da görülmektedir. Öğrencilerin beklentilerine yönelik olarak yapılan araştırmalar az sayıdadır. Özellikle öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri ile ilgili araştırmaya rastlanmamıştır.

Çocukların eğitsel beklentileri, akademik ürünleri üzerinde son derece önemlidir. Okuldaki başarılarına ek olarak çocukların beklentileri başka değişkenlerin de etkisi altındadır: Aileden aldığı eğitim, ailenin demografik özelliği, aile geliri ve sosyal çevre, öğretmenler ve akranlar vb. (Cheng ve Starks, 2002). Öğrenciler ilköğretim birinci sınıfla başlayan süreç içinde öğretmenin olumsuz yaklaşımı, öğrencinin kişisel

endişesi ve kişisel engellerden kaynaklanan nedenlerle ders kaygısı yaşamaktadırlar(Hannula, 2002)

Her öğrenci; öğretmenin kendisini sevmesini, kendisine sevecen davranmasını, güvenmesini, değer vermesini, sabırlı olmasını, yıkıcı eleştiriler yapmamasını, sorunlarına duyarlılıkla yaklaşmasını, hoşgörülü olmasını, dersi coşkulu ve istekli işlemesini, alanında iyi yetişmiş bir öğretmen olmasını ister(Gökbulut, Yangın ve Sidekli, 2008). Öğretmenin bu ve benzeri beklentileri karşılayamaması durumunda öğrencinin Türkçe dersini sevmesi, yeterince çalışması ve belirli bir düzeyde öğrenmenin gerçekleşmesi güçleşebilir. Kısaca öğrenci beklentilerinin öğretmen davranışlarını, öğretmen davranışlarının da öğrenci beklentilerini etkilediği söylenebilir.

Amaç

Öğrencilerin Türkçe dersine dolayısıyla Türkçe alanına karşı var olan alguları ve tutumları zamanla belirginleşecek ve yerleşecektir. Bu doğrultuda öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri için öncelikle Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentilerinin ne olduğunun belirlenmesi ve daha sonra bu beklentilerin öğretmenler tarafından karşılanması gerekmektedir. Türkiye’de öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri konusu ile ilgili yapılan araştırma sayısının oldukça az olduğu gözlemlenmiştir. Bu çalışmaların da ortaöğretim (Görgeç ve Tahta, 2005; Ünlüöner ve Boylu, 2005) ile yüksek öğretim (Öztürk, 2004) düzeyindeki öğrencilere yönelik olduğu ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik araştırmalara rastlanmadığı daha önce ifade edilmişti. Bu nedenle yapılan çalışmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinden beklentilerinin tespit edilmesi ve ilgili kişilerin dikkatlerine sunulması amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yapılandırılan 2004 öğretim programına göre Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?

Alt Problemler

1.İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde sınıf öğretmenlerinden beklenti durumları nedir?

2.İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin beklentileri, buldukları;

2.1.Sınıfa,

2.2.Cinsiyete,

2.3.İlçeye ve

2.4.Okula göre anlamlı farklılık oluşmakta mıdır?

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2007–2008 eğitim öğretim yılı bahar dönemi,

2. Ankara ili, Yenimahalle ve Beypazarı ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarıyla ve

3. Türkçe dersini alan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmada var olan durumu tespit etmek için genel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerin tümünün Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentileri anket yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Ankara ilindeki Yenimahalle ve Beypazarı ilçe sınırları içinde yer alan 4 resmi okulun 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile sınırlı olan bu araştırma için hazırlanan anket; 2007–2008 öğretim yılında Türkçe dersi almakta olan 216 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni Ankara ili Yenimahalle ve Beypazarı ilçelerinde bulunan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileridir. Örneklemi ise Yenimahalle ve Beypazarı ilçelerinden seçilen 4 okulda öğrenim gören 4. ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmaya 216 öğrenci katılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerden 118 tanesi erkek, 98 tanesi kız öğrencidir.

Veri Toplama Araçları

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine giren öğretmenlerinden beklentilerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla yöneltilen 12 soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümü ise öğrencilerin beklentilerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 36 sorudan oluşmaktadır. Bu anket formunun ön uygulaması sonucu elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçme aracının her bir alt boyutunun güvenilirlik değerleri, Türkçe dersine aktif katılım (.61), Türkçe dersine sözel katılım (.65), Türkçe dersinde yazma etkinliklerine katılım (.76), Türkçe dersinde okuma etkinliklerine katılım (.72), Türkçe dersi konularına yönelim (.80) ve Türkçe dersinde ölçme değerlendirme (.78)'dir. Geliştirilen ölçme aracının genel Cronbach alpha katsayısı, .81 bulunmuştur. Ölçme aracının toplam varyansı açıklama yüzdesi 68.75'dir. Öğretim üyelerinin görüşleri alınarak gereksiz maddelerin çıkarılması, karmaşık ve anlaşılması güç maddelerin düzeltilmesi ile gerçekleştirilen çalışmalar sonunda anket formundaki maddelerin bir kısmı elenmiş ve ölçme aracı 33 maddeye indirilmiştir. Ölçme aracı(anket) üçlü likert şeklinde oluşturulmuştur.

Veri Toplama Tekniği ve Verilerin Analizi

Geliştirilen anket formu, 216 öğrenciye uygulandıktan sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde SPSS 11.5 istatistik programı kullanılmıştır. Bu program yardımıyla öncelikle anketteki maddelerin yüzdellik dilimleri ve frekansları belirlenmiştir. Bağımsız değişkenlerin anket maddeleri üzerinde anlamlı fark oluşturma düzeylerini tespit etmek amacıyla t-testi ve varyans analizi yapılmıştır.

Üçlü likert tipinde ölçeklendirilen anket maddeleri, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden anket maddelerinde yer alan ifadelere ilişkin kendileri açısından uygunluğunu belirttikleri cevaplar 1 ile 3 arasında puan vererek değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

1. Kişisel Bulgular

Araştırmaya örneklem olan toplam 216 öğrencinin % 55.1'i (119 öğrenci) 4. sınıf, % 44.9'u (97 öğrenci) 5. sınıf öğrencisidir. Yine araştırmaya örneklem olan toplam 216 öğrencinin % 54.6'sı (118 öğrenci) erkek, % 45.4'ü (98 öğrenci) de kız öğrencidir.

2. Anket Sorularına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

a. Tablo 1'de görüldüğü üzere, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine giren öğretmenlerinden beklentilerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla geliştirilen anketin birinci kısmı öğrencilerin Türkçe dersine aktif olarak etkinliklere katılma becerisi ile ilgili beklentilerden oluşmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Türkçe Dersi Etkinliklerine Aktif Katılım ile İlgili İfadelere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfadeler		Cevaplar					
		Her zaman İsterim		Bazen İsterim		Hiç istemem	
		Cinsiyet		Cinsiyet		Cinsiyet	
		kız	erkek	kız	erkek	kız	erkek
1. Öğretmenin sınıfa ders kitabı dışında etkinlikler getirerek sizlere yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	35	44	15	15	1	9
	5. sınıf	31	30	14	17	2	3
	Toplam	140 (% 64.8)		61 (% 28.2)		15 (% 6.9)	
2. Öğretmenin Türkçe dersinde işlenen konularla ilgili olarak slayt, bilgisayar yazılımı veya VCD izletmesini ister misiniz?	4. sınıf	31	35	15	30	5	3
	5. sınıf	26	31	12	14	9	5
	Toplam	123 (% 56.9)		71 (% 32.9)		22 (% 10.2)	
3. Öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirmek istediğiniz bir etkinliğe ya da ilginiz doğrultusunda yapmak istediğiniz bir aktiviteye izin vermesini ister misiniz?	4. sınıf	29	43	13	17	9	8
	5. sınıf	23	23	21	22	3	5
	Toplam	118 (% 54.6)		73 (% 33.8)		25 (% 11.6)	
4. Öğretmenin sizleri Türkçe dersiyile ilgili çevre gezisine götürmesini ister misiniz?	4. sınıf	25	42	21	21	5	5
	5. sınıf	34	37	10	11	3	2
	Toplam	138 (% 63.9)		63 (% 29.2)		15 (% 6.9)	

Öğrencilerin aktif olarak etkinliklere katılma becerisi ile ilgili olarak öğretmenlerinden beklentilerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ilginç etkinlikler getirerek bunları sınıf içinde gerçekleştirmek ya da ilgisi doğrultusunda bir aktiviteyi yapmak istemesine yönelik beklentileri % 54,6 oranında gerçekleşmiştir. Öğrenciler, derste işlenen konu ile ilgili olarak slayt, VCD ve bilgisayar yazılımı gibi teknolojik araç ve gereçlerin kullanılmasını da istemektedirler. Öğretmenin ders içinde slayt, VCD ve bilgisayar yazılımı izletmesini isteyen öğrencilerin oranı % 56,9 bulunmuştur. Dersleri sınıf dışına taşımak isteyen, çevre gezilerine gitmeyi düşünen öğrencilerin oranı da % 63,9 gibi yüksek bir düzeyde gerçekleşmiştir.

◆ Sabri Sidekli

Bunun yanı sıra öğrenciler sınıfta ders kitabı dışında da etkinlikler yapmak istemektedirler. Öğrencilerin % 64,8'i ders kitabı dışındaki etkinliklerin sınıfa getirilmesini beklemektedir.

Bu bulgular, öğrencilerin Türkçe derslerinde hem öğretmenleri hem de arkadaşlarıyla daha yakın ve yüksek bir etkileşime girmeyi istediklerini göstermektedir. Ancak böyle bir sınıf ortamında öğrencilere aktif olarak etkinliklere katılma becerilerinin daha iyi bir şekilde kazandırılması beklenebilir. Ayrıca öğrencilerde özgüvenin istenilen düzeye gelebilmesi bakımından öğrencilerin ilgileri doğrultusunda ders içindeki etkinliklere katılımlarının sağlanmasının yararı olacağı ileri sürülebilir.

b. Tablo 2'de belirtildiği üzere, anketin ikinci kısmı öğrencilerin, öğretmenlerinden Türkçe dersindeki sözel katılım becerileri ile ilgili beklentilerini tespit etmeye yönelik maddeleri içermektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Sözel Yönden Katılım İle İlgili İfadelere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfadeler		Cevaplar					
		Her zaman İsterim		Bazen İsterim		Hiç istemem	
		Cinsiyet		Cinsiyet		Cinsiyet	
		kız	erkek	kız	erkek	kız	erkek
5. Öğretmen, işlenen konularla ilgili fikirlerinizi sınıf içinde serbest olarak ifade edilmesine izin vermesini ister misiniz?	4. sınıf	38	38	8	20	5	10
	5. sınıf	30	27	15	15	2	8
	Toplam	133 (% 61.6)		58 (% 26.9)		25 (% 11.6)	
6. Öğretmenin, Türkçe dersinde işlenen konuyla ilgili olarak televizyonda izlemiş olduğunuz bir film ya da dinlemiş olduğunuz masal ve hikâyeleri sınıfta anlattırmasını ister misiniz?	4. sınıf	29	47	15	15	7	6
	5. sınıf	26	27	16	15	5	8
	Toplam	129 (% 59.7)		61 (% 28.2)		26 (% 12)	
7. Öğretmenin, herhangi bir konu hakkında Türkçe dersi öncesinde sizlere hazırlıksız olarak 5-10 dakikalık konuşurma çalışmalarını yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	22	26	15	25	14	17
	5. sınıf	20	15	15	22	12	13
	Toplam	83 (% 38.4)		77 (% 35.6)		56 (% 25.9)	
8. Öğretmenin Türkçe ders kitabı dışında okumuş olduğunuz kitap, gazete veya dergilerdeki yazıları sınıfta diğer arkadaşlarınıza anlatma fırsatı vermesini ister misiniz?	4. sınıf	19	42	15	18	17	8
	5. sınıf	21	23	22	21	4	6
	Toplam	105 (% 48.6)		76 (% 35.2)		35 (% 16.2)	
9. Öğretmenin sınıfta tartışma, gruplar arası iletişim, bireysel iletişim gibi konuşma etkinliklerini oyunlaştırarak yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	30	44	13	17	8	7
	5. sınıf	28	25	13	19	6	6
	Toplam	127 (% 58.8)		62 (% 28.7)		27 (% 12.5)	
10. Öğretmenin, sizin kelime hazinenizin gelişmesi için derste şiirler, hikâyeler ve masallarla ilgili konuşma çalışması yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	28	45	17	17	6	6
	5. sınıf	26	21	13	19	8	10
	Toplam	120 (% 55.6)		66 (% 30.6)		30 (% 13.9)	

Öğrenciler aktif olarak etkinliklere katılımda olduğu gibi derse sözel yönden katılım konusunda yüksek düzeyde bir beklenti oranına sahiptir. Ders kitabı dışında gazete veya dergilerdeki yazıları sınıfa getirerek bunları arkadaşlarına aktarmak isteyen öğrencilerin oranı % 48.6; Türkçe ile ilgili şiirler, masallar ve hikayeler gibi edebi ürünlerde konuşma çalışmaları yapmayı isteyen öğrencilerin oranı % 55.6 ve sınıfta tartışma, gruplar arası iletişim ve bireysel iletişim gibi etkinlikleri oyunlaştırarak yapmayı isteyen öğrencilerin oranı % 58.8 çıkmıştır. Aynı şekilde işlenen konularla ilgili olarak televizyonda izlemiş oldukları bir film, çizgi film ya da masal, hikaye gibi ürünleri getirmek ve bunları arkadaşlarına anlatmak isteyen öğrencilerin oranı % 59.7 ve sınıfta işlenen konularla ilgili olarak fikirlerini serbest bir şekilde ifade etmek isteyen öğrencilerin oranı % 61.6 bulunmuştur.

Bu durum, öğrencilerin Türkçe dersindeki aktivitelere olduğu gibi sözel yönden gerçekleştirilecek etkinliklere de katılmayı istediklerini göstermektedir.

Türkçe dersine sözel katılım yönünden dikkati çeken bir özellik, sınıfta 5-10 dakika hazırlıksız konuşma çalışması yaptırılmasını isteyen öğrencilerin oranının % 38.4'de kalmış olmasıdır. Bu durum, öğrencilerin hazırlıksız konuşmalar için cesaret sahibi olmadıklarını göstermektedir. Öğretmen, çalışmalarını bu noktada yoğunlaştırmalı ve öğrencilerle birlikte yapacağı etkinliklerle bu sorunu çözmeye çalışmalıdır.

c. Ölçme aracının üçüncü alt boyutunda yer alan maddeler öğrencilerin, öğretmenlerinden Türkçe dersindeki yazarak katılım becerileri ile ilgili beklentilerini tespit etmeye yöneliktir. Bu maddelerden elde edilen veriler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Konuları Yazarak Katılımı İle İlgili İfadelere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfadeler		Cevaplar					
		Her zaman İsterim		Bazen İsterim		Hiç istemem	
		Cinsiyet		Cinsiyet		Cinsiyet	
		kız	erkek	kız	erkek	kız	erkek
11. Öğretmenin her Türkçe dersinde sürekli yazı yazdırmasını ister misiniz?	4. sınıf	13	18	25	26	13	24
	5. sınıf	10	7	16	19	21	24
	Toplam	48 (% 22.2)		86 (% 39.8)		82 (% 38)	
12. Öğretmenin gazete ve dergilerdeki resimlerden veya yazılardan hareket ederek Türkçe dersine yönelik yazma çalışmaları yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	21	42	19	21	11	5
	5. sınıf	22	25	21	21	4	4
	Toplam	110 (% 50.9)		82 (% 38)		24 (% 11.1)	
13. Öğretmenin Türkçe derslerinde sizlere şiir yazdırmasını ister misiniz?	4. sınıf	30	36	12	22	9	10
	5. sınıf	30	29	10	15	7	6
	Toplam	125 (% 57.9)		59 (% 27.3)		32 (% 14.8)	
14. Öğretmenin, Türkçe dersinde sizlere hikaye ve kompozisyon yazdırmasını ister misiniz?	4. sınıf	28	42	19	22	4	4
	5. sınıf	25	21	15	21	7	8
	Toplam	116 (% 53.7)		77 (% 35.6)		23 (% 10.6)	

◆ Sabri Sidekli

15. Öğretmenin Türkçe dersinde işlenen konuyla ilgili özet yazdırmasını ister misiniz?	4. sınıf	14	41	25	21	12	6
	5. sınıf	17	22	19	15	11	13
	Toplam	94 (% 43.5)		80 (% 37)		42 (% 19.4)	
16. Öğretmenin, sınıf içindeki ya da okuldaki etkinlik köşelerine sizlerden Türkçe dersine yönelik yazılar beklemesini ister misiniz?	4. sınıf	21	32	19	22	11	14
	5. sınıf	21	21	14	21	12	8
	Toplam	95 (% 44)		76 (% 35.2)		45 (% 20.8)	
17. Öğretmenin Türkçe dersinde işlenen ve günlük hayatla ilgili konularda yazma çalışmaları yaptırmasını ister misiniz?	4. sınıf	25	32	14	23	12	13
	5. sınıf	22	21	16	19	9	10
	Toplam	100 (% 46.3)		72 (% 33.3)		44 (% 20.4)	

Tablo 3'teki bulgulara baktığımızda öğrencilerin Türkçe dersinde yazı yazmaya karşı isteksiz oldukları görülmektedir. Öğretmenin Türkçe dersinde sürekli olarak yazı yazdırmasını isteyen öğrencilerin oranı % 22.2 olmuştur. Buna karşın öğretmenlerinden ders sonunda işlenen konu ile ilgili özet yazdırmasını öğrencilerin % 43.5'inin her zaman istedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerde Türkçe dersinde görülen bu isteksizliğin nedeni, yazılması için verilen konuların güncel toplumsal konular olmanın aksine klasik konular olduğu söylenebilir.

Öğrencinin yaratıcılığını esas alan konularda yazma isteğinin biraz daha yukarılara çıktığı görülmektedir. Örneğin; sınıf içi veya okuldaki etkinlik köşelerine Türkçe ile ilgili yazılar yazmayı isteyen öğrencilerin oranı % 44; günlük hayatlarıyla ilgili olarak Türkçe dersinde işlenen konulara yönelik yazılar yazmayı isteyen öğrencilerin oranı % 46.3 ile gazete ve dergilerdeki resimlerden ve yazılardan hareket ederek yazılar yazmayı isteyen öğrencilerin oranı % 50.9 olmuştur. Bunun dışında öğretmenin Türkçe derslerinde hikaye ve kompozisyon yazdırmasını isteyen öğrencilerin oranı % 53.7; şiir yazdırılmasını ise öğrencilerin % 57.9'unun her zaman istediği bulunmuştur.

Yazı yazmaya karşı bu denli isteksizliğin en büyük sebebi öğrencilerin 4. ve 5. sınıfa gelinceye dek ilgisini çeken ya da çekmeyen çeşitli yazı yazma aktivitelerine katılmaya zorlanması; sonucunda bu beceriye yönelik olumsuz tutum beslemeleridir. Bunu gidermek için de öğrenciler yazmaya karşı güdülenmelidir.

Bu beceriyi geliştirmek için çeşitli araştırmalar, denemeler, açıklamalar yapılmalı, bunlarla ilgili bilgiler verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin kendi düzeyine uygun duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.

d. Tablo 4'te ölçme aracının dördüncü alt boyutuyla ilgili olan maddelerle toplanan verilere yer verilmiştir. Bu maddeler öğrencilerin, öğretmenlerinden Türkçe dersindeki okumaya katılım becerileri ile ilgili beklentilerini tespit etmeye yöneliktir.

Tablo 4. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Konuları Okuma İle İlgili İfadelere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfadeler	Cevaplar						
	Her zaman İsterim		Bazen İsterim		Hiç istemem		
	Cinsiyet		Cinsiyet		Cinsiyet		
	kız	erkek	kız	erkek	kız	erkek	
18. Öğretmenin dergilerden, kitaplardan veya günlük gazetelerden Türkçe ile ilgili beğenilen yazıların sınıfta okunmasına izin vermesini ister misiniz?	4. sınıf	24	33	18	26	9	9
	5. sınıf	20	26	16	19	11	5
	Toplam	103 (% 47.7)		79 (% 36.6)		34 (% 15.7)	
19. Öğretmenin, gazete veya dergilerden hoşunuza gideceğini düşündüğünüz metinleri sınıfa getirerek okumasını ister misiniz?	4. sınıf	32	43	12	14	7	11
	5. sınıf	30	26	13	19	4	5
	Toplam	131 (% 60.6)		58 (% 26.9)		27 (% 12.5)	
20. Sınıfa ait ve seviyeye uygun yazılardan oluşan Türkçe dersine yönelik kitapların bulunduğu bir kitaplık bulunmasını ister misiniz?	4. sınıf	32	40	9	17	10	11
	5. sınıf	31	30	10	11	6	9
	Toplam	133 (% 61.6)		47 (% 21.8)		36 (% 16.7)	
21. Öğretmenin, haftalık Türkçe ders saatlerinden bir saatini serbest okumaya ayırmasını ister misiniz?	4. sınıf	25	38	13	23	13	7
	5. sınıf	23	33	16	12	8	5
	Toplam	119 (% 55.1)		64 (% 29.6)		33 (% 15.3)	
22. Öğretmenin, okuma ilginizin artması için seviyenize uygun yeni çıkan Türkçe dersi ile ilgili kitapları sınıfa getirerek size tanıtmasını ister misiniz?	4. sınıf	31	51	13	14	7	3
	5. sınıf	30	31	12	13	5	6
	Toplam	143 (% 66.2)		52 (% 24.1)		21 (% 9.7)	
23. Öğretmenin, Türkçe dersinde daha çok bilgi veren metinleri okutmasını ister misiniz?	4. sınıf	28	40	15	16	8	12
	5. sınıf	27	28	15	11	5	11
	Toplam	123 (% 56.9)		57 (% 26.4)		36 (% 16.7)	
24. Öğretmenin, Türkçe derslerinde daha çok hikaye metinlerini okutmasını ister misiniz?	4. sınıf	33	49	14	17	4	2
	5. sınıf	23	25	20	15	4	10
	Toplam	130 (% 60.2)		66 (% 30.6)		20 (% 9.3)	

Tablo 4'teki verilere göre öğrencilerin, okuma becerisine yönelik olarak öğretmenlerden beklentilerinin oldukça yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Örneğin; öğretmenin Türkçe derslerinden birini serbest okumaya ayırmasını isteyen öğrencilerin oranı % 55.1; öğretmenden, sınıfta seviyelerine uygun edebi kitaplardan oluşan bir sınıf kitaplığının bulunmasını isteyen öğrencilerin oranı % 61.6 ve öğretmenin, seviyelerine uygun Türkçe ile ilgili kitapları sınıfa getirerek kendilerine tanıtmasını isteyen öğrencilerin oranı da % 66.2 olmuştur. Bu oranlar, öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili konulara ilişkin büyük bir okuma merakı içinde olduklarını göstermektedir. Öğretmene düşen görev, bu sorumluluğu hissetmek ve öğrencileri yönlendirmektir. Bunun yanında, Türkçe dersinde daha çok bilgi verici metinlerin okutulmasını her

◆ Sabri Sidekli

zaman isteyen öğrencilerin oranı % 56.9 iken daha çok hikaye türü metinlerin okutulmasını isteyen öğrencilerin oranı ise % 60.2 bulunmuştur.

e. Tablo 5'e göre, anketin beşinci kısmı öğrencilerin, öğretmenlerinden Türkçe dersindeki sözel katılım becerileri ile ilgili beklentilerini tespit etmeye yönelik maddeleri içermektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin, Türkçe Dersi Konularına Yer Verme Durumu İle İlgili İfadelere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfadeler		Cevaplar					
		Her zaman İsterim		Bazen İsterim		Hiç istemem	
		Cinsiyet		Cinsiyet		Cinsiyet	
		kız	erkek	kız	erkek	kız	erkek
25. Öğretmenin Türkçe konuları için daha fazla zaman ayırmasını ister misiniz?	4. sınıf	34	43	15	17	2	8
	5. sınıf	23	30	18	11	6	9
	Toplam	130 (% 60.2)		61 (% 28.2)		25 (% 11.6)	
26. Öğretmenin Türkçe konularını işlerken önce somut örnekler verip daha sonra konuyu anlatmasını ister misiniz?	4. sınıf	34	42	14	17	3	9
	5. sınıf	28	28	14	17	5	5
	Toplam	132 (% 61.1)		62 (% 28.7)		22 (% 10.2)	
27. Öğretmenin sınıfta öğrenilen Türkçe konularını pekiştirmek için ev ödevi vermesini ister misiniz?	4. sınıf	34	44	10	16	7	8
	5. sınıf	23	17	11	21	13	12
	Toplam	118 (% 54.6)		58 (% 26.9)		40 (% 18.5)	
28. Öğretmenin Türkçe konularını işlemeye başlamadan önce bu konuların hayatta ne zaman ve nerelerde işlerine yarayacağını söyleyerek bir ön hazırlık yapmasını ister misiniz?	4. sınıf	29	40	18	20	4	8
	5. sınıf	28	23	12	22	7	5
	Toplam	120 (% 55.6)		72 (% 33.3)		24 (% 11.1)	

Öğretmenin konuları işlerken önce somut örnekler verip daha sonra konuyu anlatmasını, öğrencilerin % 61.1'i (132) her zaman istemekte; % 28.7'si (62) bazen istemektedir. Öğretmenin bu davranışı göstermesini hiç istemeyenlerin oranı da % 10.2 (22) olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenin ders içinde öğrenilen Türkçe konularını pekiştirmek için ev ödevi vermesini, öğrencilerin % 54.6'sı (118) her zaman istemekte; % 26.9'u (58) bazen istemektedir. Öğretmenin bu davranışı göstermesini hiç istemeyenlerin oranı da %18.5 (40) olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenin Türkçe dersini işlemeye başlamadan önce bu konuların hayatta ne zaman ve nerelerde işlerine yarayacağını söyleyerek bir ön hazırlık yapmasını öğrencilerin % 55.6'sı (120) her zaman istemekte; % 33.3'ü (72) bazen istemektedir. Öğretmenin bu davranışı göstermesini hiç istemeyenlerin oranı da % 11.1 (24) olarak tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe dersinde işlenen konulara ilişkin beklentileri bize iki noktada bilgi vermektedir. Bunlardan birincisi, öğrenciler Türkçe dersinin konularını

önemsemektedir. İkincisi ise, öğrenciler Türkçe konularını işlerken güdülenmeye ihtiyaç duymaktadırlar.

f. Tablo 6'de ölçme aracının altıncı alt boyutunki öğrencilerin Türkçe dersinde öğretmenlerinden ölçme ve değerlendirme ile ilgili beklentilerinin belirlendiği maddelerden elde edilen verilere yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili İfadelere İlişkin Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Değerleri

İfadeler		Cevaplar					
		Her zaman İsterim		Bazen İsterim		Hiç istemem	
		Cinsiyet		Cinsiyet		Cinsiyet	
		kız	erkek	kız	erkek	kız	erkek
29. Öğretmenin, işlenen konuyu dersin sonunda üç beş dakikalık bir süre içinde birlikte özetlemesini ister misiniz?	4. sınıf	28	38	14	23	9	7
	5. sınıf	30	28	14	14	3	8
	Toplam	124 (% 57.4)		65 (% 30.1)		27 (% 12.5)	
30. Öğretmenin, Türkçe dersinde sınav yapmasını ister misiniz?	4. sınıf	27	37	16	23	8	8
	5. sınıf	18	25	17	16	12	9
	Toplam	107 (% 49.5)		72 (% 33.3)		37 (% 17.1)	
31. Öğretmenin, gerçekleştirilen her proje çalışmasından ya da grup etkinliğinden sonra bir değerlendirme yapmasını ister misiniz?	4. sınıf	30	41	13	20	8	7
	5. sınıf	25	28	16	16	6	6
	Toplam	121 (% 56)		65 (% 30.1)		31 (% 14.3)	
32. Öğretmenin, Türkçe dersinde okuduğunuz hikâyeyi anlayıp anlamadığınızı sorular sorarak ölçmesini ister misiniz?	4. sınıf	22	31	18	27	11	10
	5. sınıf	17	23	16	17	14	10
	Toplam	93 (% 43.1)		78 (% 36.1)		45 (% 20.8)	
33. Öğretmenin, Türkçe dersinde okuduğunuz hikâyeyi anlayıp anlamadığınızı resim çizdirerek veya benzeri etkinliklerle ölçmesini ister misiniz?	4. sınıf	28	39	18	21	5	8
	5. sınıf	28	24	14	14	5	12
	Toplam	119 (% 55.1)		67 (% 31)		30 (% 13.9)	

Öğrenciler, Türkçe dersine ilişkin bilgi ve becerilerinin sürekli ölçülüp değerlendirilmesinden yana görüş bildirmişlerdir. Örneğin; gerçekleştirilen her proje çalışmasından ya da grup etkinliğinden sonra bir değerlendirme sınavı yapılmasını isteyen öğrencilerin oranı % 56 olmuştur. Öğrencilerin % 57.4'ü de Türkçe dersinde işlenen konuların dersin üç-beş dakikası içinde birlikte özetlenmesini istemektedir. Ayrıca öğrencilerin % 49.5'i Türkçe dersinde sınav yapılmasını ve buna ek olarak öğrencilerin % 55.1'i de ders içinde okunan hikâyeyi anlayıp anlamadığının belirlenmesi için öğretmenin resim çizdirmesi veya benzeri etkinlikler yapmasını istemiştir.

3. Bağımsız Değişkenlerin Bağımlı Değişkenler Üzerindeki Anlamlılıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya örneklem olarak alınan gruba ait bağımsız değişkenler, sınıf, cinsiyet, öğrencilerin yaşam yeri ve öğrenim gördükleri okuldur. Bu bağımsız değişkenlerin ankette yer alan maddeler üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını anlamak için t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre anket sorularına ilişkin alt boyutlara bakıldığında sınıf değişkeninin sadece Türkçe dersi konularına yönelik alt boyutu üzerinde anlamlı fark oluşturduğu tespit edilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre, Türkçe Dersine Giren Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	N		\bar{X}		Ss		Sd	T	P	Anlamlı Fark
	4. sınıf	5. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	4. sınıf	5. sınıf				
Türkçe Dersi Etkinliklerine Aktif Katılım	119	97	2.502	2.523	.378	.420	214	.387	.699	-
Sözel Katılım	119	97	2.416	2.345	.378	.435	214	1.274	.204	-
Yazma Etkinlikleri	119	97	2.296	2.219	.392	.373	214	1.467	.144	-
Okuma Etkinlikleri	119	97	2.463	2.425	.329	.367	214	.795	.427	-
Türkçe Konularına Yönelim	119	97	2.527	2.355	.376	.461	214	3.009	.003	P<.01
Ölçme ve Değerlendirme	119	97	2.403	2.332	.341	.383	214	1.445	.150	-
Genel (Ölçme Aracının Tüm Boyutları)	119	97	2.422	2.356	.254	.297	214	1.764	.079	-

Buna göre sınıf düzeyi değişkeninin hangi anket soruları üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu bulmak amacıyla her bir anket maddesi üzerinde t-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 8’de sınıf düzeyi değişkeninin üzerinde anlamlı fark oluşturduğu maddeler verilmiştir.

Bu sorulardan birincisi; “4. Öğretmenin sizleri Türkçe dersiyle ilgili çevre gezisine götürmesini ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, hem 4. hem de 5. sınıf öğrencileri “her zaman isterim” dağılımında bulunmalarına rağmen ortalamalara bakıldığında 4. sınıf öğrencilerinin 2.479 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 2.680 ortalama-ya sahip olmasından dolayı Türkçe dersinde çevre gezileri yapılmasını 5. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazla her zaman istemektedir [$t_{(214)}=2.396$, $p<.05$].

Tablo 8. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre, Türkçe Dersine Giren Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilerine Yönelik Anlamlı Fark Tespit Edilen İfadelere Ait Ortalama, t ve p Değerleri

Madde	N		\bar{X}		Ss		Sd	T	P	Anlamlılık
	4. sınıf	5. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	4. sınıf	5. sınıf				
4	119	97	2.479	2.680	.648	.569	214	2.396	.017	P<.05
10	119	97	2.512	2.299	.674	.766	214	2.178	.031	P<.05
11	119	97	1.949	1.711	.757	.749	214	2.310	.022	P<.05
14	119	97	2.521	2.319	.622	.729	214	2.189	.030	P<.05
24	119	97	2.638	2.350	.578	.722	214	3.256	.001	P<.01
27	119	97	2.529	2.154	.710	.808	214	3.624	.000	P<.01

Sınıf düzeyi değişkeninin ikinci anlamlı fark oluşturduğu soru ise "10. Öğretmenin, sizin kelime hazinenizin gelişmesi için derste şiirler, hikayeler ve masallarla ilgili konuşma çalışması yaptırmasını ister misiniz?" sorusudur. Buna göre, 4. sınıf öğrencileri, "her zaman isterim", 5. sınıf öğrencileri ise "bazen isterim" dağılımında bulunmaktadır. Ortalamalara bakıldığında 4. sınıf öğrencilerinin 2.512 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 2.299 olduğu görülmektedir. Bundan da derste şiir, hikâye ve masal gibi edebi ürünlere yönelik konuşma çalışması yaptırılmasını 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilere göre daha fazla istedikleri sonucu çıkarılabilir. Bu sonuca göre, 4. sınıf ve 5. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=2.178$, $p<.05$].

Bu bağımsız değişkenin anlamlı fark oluşturduğu üçüncü soru "11. Öğretmenin her Türkçe dersinde sürekli yazı yazdırmasını ister misiniz?" sorusudur. Buna göre, hem 4. sınıf hem de 5. sınıf öğrencileri "bazen isterim" dağılımında bulunmalarına rağmen ortalamalara bakıldığında 4. sınıf öğrencilerinin 1.949 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 1.711 ortalamaya sahip olmasından dolayı sınıfta sürekli yazı yazdırılmasını 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerine göre daha fazla beklemektedir [$t_{(214)}=2.310$, $p<.05$].

Sınıf düzeyi değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu dördüncü soru "14. Öğretmenin, Türkçe dersinde sizlere hikâye ve kompozisyon yazdırmasını ister misiniz?" sorusudur. Buna göre, 4. sınıf öğrencileri, "her zaman isterim", 5. sınıf öğrencileri ise "bazen isterim" dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında 4. sınıf öğrencilerinin 2.521 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 2.319 ortalamaya sahip olmasından dolayı derste hikaye ve kompozisyon yazdırılmasını 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, 4. sınıf ve 5. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=2.189$, $p<.05$].

Sınıf düzeyi değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu diğer soru ise "24. Öğretmenin, Türkçe derslerinde daha çok hikâye okutmasını ister misiniz?" sorusudur. Bu soruya, hem 4. sınıf hem de 5. sınıf öğrencileri "her zaman isterim" yanıtını vermelerine rağmen ortalamalara bakıldığında 4. sınıf öğrencilerinin 2.638 ve

◆ Sabri Sidekli

5. sınıf öğrencilerinin ise 2.350 ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Buna göre Türkçe dersinde daha çok hikâye türü metinlerin okunmasını 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilerine göre daha fazla beklemektedir [$t_{(214)}=3.256$, $p<.01$].

Sınıf düzeyi değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu son soru ise “27. Öğretmenin sınıfta öğrenilen Türkçe konularını pekiştirmek için ev ödevi vermesini ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, 4. sınıf öğrencileri, “her zaman isterim”, 5. sınıf öğrencileri ise “bazen isterim” dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında 4. sınıf öğrencilerinin 2.529 ve 5. sınıf öğrencilerinin ise 2.154 ortalamaya sahip olmasından dolayı öğrenilen Türkçe konularını pekiştirmek için ev ödevi verilmesini 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, 4. sınıf ve 5. sınıf öğrencilerinin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=3.624$, $p<.01$].

Buna karşın cinsiyet bağımsız değişkeninin ise anketin altı alt boyutu üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür (Tablo 9).

Tablo 9. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre, Türkçe Dersine Giren Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	N		\bar{X}		Ss		Sd	T	P	Anlamlı Fark
	4. sınıf	5. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	4. sınıf	5. sınıf				
Türkçe Dersi Etkinliklerine Aktif Katılım	98	118	2.502	2.519	.395	.400	214	.303	.762	-
Sözel Katılım	98	118	2.379	2.388	.384	.423	214	.165	.869	-
Yazma Etkinlikleri	98	118	2.227	2.290	.359	.404	214	1.201	.231	-
Okuma Etkinlikleri	98	118	2.419	2.468	.308	.375	214	1.027	.305	-
Türkçe Konularına Yönelim	98	118	2.474	2.430	.398	.445	214	.764	.446	-
Ölçme ve Değerlendirme	98	118	2.351	2.388	.344	.376	214	.749	.454	-
Genel (Ölçme Aracının Tüm Boyutları)	98	118	2.377	2.405	.216	.317	214	.732	.465	-

Buna karşın cinsiyet değişkeninin hangi anket soruları üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu bulmak amacıyla her bir anket maddesi üzerinde t-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 10’de cinsiyet değişkeninin üzerinde anlamlı fark oluşturduğu maddeler verilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre, Türkçe Dersine Giren Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilerine Yönelik Anlamlı Fark Tespit Edilen İfadelere Ait Ortalama, t ve p Değerleri

Madde	N		\bar{X}		Ss		Sd	T	P	Anlamlılık
	4. sınıf	5. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	4. sınıf	5. sınıf				
5	98	118	2.622	2.398	.617	.741	214	2.384	.018	P<.05
8	98	118	2.193	2.432	.768	.697	214	2.386	.018	P<.05
12	98	118	2.285	2.491	.717	.637	214	2.231	.027	P<.05
15	98	118	2.081	2.372	.741	.748	214	2.858	.005	P<.01
21	98	118	2.275	2.500	.796	.676	214	2.240	.026	P<.05

Bu sorulardan birincisi; “5. Öğretmenden, işlenen konularla ilgili fikirlerinizi sınıf içinde serbest olarak ifade edilmesine izin vermesini ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, hem kız hem de erkek öğrenciler “her zaman isterim” dağılımında bulunmalarına rağmen ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin 2.622 ve erkek öğrencilerin ise 2.398 ortalamaya sahip olmasından dolayı sınıf içinde serbestçe fikirlerinin ifade edilmesine izin verilmesini kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla her zaman istemektedir [$t_{(214)}= 2.384, p<.05$].

Cinsiyet değişkeninin ikinci anlamlı fark oluşturduğu soru ise “8. Öğretmenin Türkçe ders kitabı dışında okumuş olduğunuz kitap, gazete veya dergilerdeki yazıları sınıfta diğer arkadaşlarınıza anlatma fırsatı vermesini ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, kız öğrenciler, “bazen isterim”, erkek öğrenciler ise “her zaman isterim” dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin 2.193 ve erkek öğrencilerin ise 2.432 ortalamaya sahip olmasından dolayı ders kitabı dışında okunan kitap, gazete ve dergilerdeki yazıların sınıfta anlatılmasına izin verilmesini erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, kız ve erkek öğrencilerin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=2.386, p<.05$].

Bu bağımsız değişkenin anlamlı fark oluşturduğu üçüncü soru “12. Öğretmenin gazete ve dergilerdeki resimlerden veya yazılardan hareket ederek Türkçe dersine yönelik yazma çalışmaları yaptırmasını ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, kız öğrenciler, “bazen isterim”, erkek öğrenciler ise “her zaman isterim” dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin 2.285 ve erkek öğrencilerin ise 2.491 ortalamaya sahip olmasından dolayı ders kitabı dışında okunan gazete ve dergilerdeki yazılardan ya da resimlere dayanarak yazma çalışmaları yaptırılmasını erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, kız ve erkek öğrencilerin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=2.231, p<.05$].

Cinsiyet değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu dördüncü soru “15. Öğretmenin Türkçe dersinde işlenen konuyla ilgili özet yazdırmasını ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, kız öğrenciler, “bazen isterim”, erkek öğrenciler ise “her zaman isterim” dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin 2.081 ve erkek öğrencilerin ise 2.372 ortalamaya sahip olmasından dolayı

◆ Sabri Sidekli

derste işlenen konu ile ilgili olarak öğretmenin özet yazdırmasını erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, kız ve erkek öğrencilerin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=2.858$, $p<.01$].

Cinsiyet değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu son soru ise “21. Öğretmenin, haftalık Türkçe ders saatlerinden bir saatini serbest okumaya ayırmasını ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, kız öğrenciler, “bazen isterim”, erkek öğrenciler ise “her zaman isterim” dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında kız öğrencilerin 2.275 ve erkek öğrencilerin ise 2.500 ortalamaya sahip olmasından dolayı haftalık ders saatlerinden en az bir saatin serbest okumaya ayrılmasını erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, kız ve erkek öğrencilerin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=2.240$, $p<.05$].

Tablo 11’ye göre, öğrencilerin yaşam yeri değişkeninin ise anketin Türkçe dersi etkinliklerine aktif katılım ve Türkçe konularına yönelim alt boyutları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Yaşam Yerlerine Göre, Türkçe Dersine Giren Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Alt Boyut	N		\bar{X}		Ss		Sd	T	P	Anlamlılık
	Y	B	Y	B	Y	B				
Türkçe Dersi Etkinliklerine Aktif Katılım	94	122	2.577	2.461	362	.416	214	2.145	.033	P<.05
Sözel Katılım	94	122	.432	2.347	341	.446	214	1.543	.124	-
Yazma Etkinlikleri	94	122	2.293	22.237	.409	.365	214	1.053	.294	-
Okuma Etkinlikleri	94	122	2.455	22.439	.269	.397	214	.353	.725	-
Türkçe Konularına Yönelim	94	122	.523	2.393	377	.451	214	2.260	.025	P<.05
Ölçme ve Değerlendirme	94	122	.340	2.395	326	.386	214	1.101	.272	-
Genel (Ölçme Aracının Tüm Boyutları)	94	122	.422	2.370	196	.323	214	1.390	.166	-

Y: Yenimahalle B:Beypazarı

Buna göre öğrencilerin yaşam yeri değişkeninin hangi anket soruları üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu bulmak amacıyla her bir anket maddesi üzerinde t-testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 12’te bu değişkenin üzerinde anlamlı fark oluşturduğu maddeler verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Yaşam Yerlerine Göre, Türkçe Dersine Giren Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilerine Yönelik Anlamlı Fark Tespit Edilen İfadelere Ait Ortalama, t ve p Değerleri

Madde	N		\bar{X}		Ss		Sd	T	P	Anlamlılık
	4. sınıf	5. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	4. sınıf	5. sınıf				
2	94	122	2.574	2.385	.710	.635	214	2.060	.041	P<.05
5	94	122	2.648	2.385	.683	.685	214	2.806	.005	P<.01
6	94	122	2.691	2.311	.656	.693	214	4.087	.000	P<.01
11	94	122	2.000	1.721	.892	.620	214	2.706	.007	P<.01
14	94	122	2.606	2.295	.706	.625	214	3.426	.001	P<.01
16	94	122	2.074	2.352	.906	.628	214	2.658	.008	P<.01
20	94	122	2.287	2.573	.850	.667	214	2.776	.006	P<.01
24	94	122	2.766	2.311	.575	.656	214	5.317	.000	P<.01
26	94	122	2.702	2.360	.619	.681	214	3.799	.000	P<.01
30	94	122	2.159	2.450	.871	.617	214	2.872	.004	P<.01
33	94	122	2.542	2.311	.698	.728	214	2.354	.019	P<.05

Y: Yenimahalle B:Beypazarı

Bu sorulardan birincisi; “2. Öğretmenin Türkçe dersinde işlenen konularla ilgili olarak slayt, bilgisayar yazılımı veya VCD izletmesini ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, hem Beypazarı hem de Yenimahalle’de yaşayan öğrenciler “her zaman isterim” dağılımında bulunmalarına rağmen ortalamalara bakıldığında Beypazarı’nda yaşayan öğrencilerin 2.385, Yenimahalle’de yaşayan öğrencilerin ise 2.574 ortalamaya sahip olmasından dolayı Türkçe dersinde slayt, bilgisayar yazılımı veya VCD izletilmesini Yenimahalle’de yaşayan öğrenciler, Beypazarı’nda yaşayan öğrencilere göre daha fazla her zaman istemektedir [$t_{(214)}=2.060$, $p<.05$].

Öğrencilerin yaşam yeri değişkeninin ikinci anlamlı fark oluşturduğu soru ise “5. Öğretmen, işlenen konularla ilgili fikirlerinizi sınıf içinde serbest olarak ifade edilmesine izin vermesini ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, hem Beypazarı hem de Yenimahalle’de yaşayan öğrenciler “her zaman isterim” dağılımında bulunmalarına rağmen ortalamalara bakıldığında Beypazarı’nda yaşayan öğrencilerin 2.385, Yenimahalle’de yaşayan öğrencilerin ise 2.648 ortalamaya sahip olmasından dolayı derste işlenen konu ile ilgili olarak fikirlerinin serbestçe ifade edilmesine izin verilmesini Yenimahalle’de yaşayan öğrenciler, Beypazarı’nda yaşayan öğrencilere göre daha fazla her zaman istemektedir [$t_{(214)}=2.806$, $p<.01$].

Bu bağımsız değişkenin anlamlı fark oluşturduğu üçüncü soru “6. Öğretmenin, Türkçe dersinde işlenen konuyla ilgili olarak televizyonda izlemiş olduğunuz bir film ya da dinlemiş olduğunuz masal ve hikâyeleri sınıfta anlatırmasını ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, Beypazarı’nda yaşayan öğrenciler, “bazen isterim”, Yenimahalle’de yaşayan öğrenciler ise “her zaman isterim” dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında Beypazarı’nda yaşayan öğrencilerin 2.311 ve Yenimahalle’de yaşayan öğrencilerin ise 2.691 ortalamaya sahip olmasından dolayı

Türkçe dersinde işlenen konuyla ilgili olarak televizyonda izlenmiş olan film ya da dinlenmiş masal ve hikâyelerin sınıfta anlatılmasını Yenimahalle’de yaşayan öğrenciler, Beypazarı’nda yaşayan öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, Beypazarı’nda yaşayan öğrenciler ve Yenimahalle’de yaşayan öğrencilerin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=4.087$, $p<.01$].

Öğrencilerin yaşam yeri değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu dördüncü soru “11. Öğretmenin her Türkçe dersinde sürekli yazı yazdırmasını ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, hem Beypazarı hem de Yenimahalle’de yaşayan öğrenciler “bazen isterim” dağılımında bulunmalarına rağmen ortalamalara bakıldığında Beypazarı’nda yaşayan öğrencilerin 1.721, Yenimahalle’de yaşayan öğrencilerin ise 2.000 ortalamaya sahip olmasından dolayı Türkçe dersinde sürekli yazı yazdırılmasını Beypazarı’nda yaşayan öğrenciler, Yenimahalle’de yaşayan öğrencilere göre daha az istemektedir [$t_{(214)}=2.706$, $p<.01$].

Öğrencilerin yaşam yeri değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu beşinci soru ise “14. Öğretmenin, Türkçe dersinde sizlere hikaye ve kompozisyon yazdırmasını ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, Beypazarı’nda yaşayan öğrenciler, “bazen isterim”, Yenimahalle’de yaşayan öğrenciler ise “her zaman isterim” dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında Beypazarı’nda yaşayan öğrencilerin 2.295 ve Yenimahalle’de yaşayan öğrencilerin ise 2.606 ortalamaya sahip olmasından dolayı Türkçe dersinde hikaye ve kompozisyon yazdırılmasını Yenimahalle’de yaşayan öğrenciler, Beypazarı’nda yaşayan öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, Beypazarı’nda yaşayan öğrenciler ve Yenimahalle’de yaşayan öğrencilerin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=3.426$, $p<.01$].

Öğrencilerin yaşam yeri değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu altıncı soru ise “16. Öğretmenin, sınıf içindeki ya da okuldaki etkinlik köşelerine sizlerden Türkçe dersine yönelik yazılar beklemesini ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, Beypazarı’nda yaşayan öğrenciler, “her zaman isterim”, Yenimahalle’de yaşayan öğrenciler ise “bazen isterim” dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında Beypazarı’nda yaşayan öğrencilerin 2.352 ve Yenimahalle’de yaşayan öğrencilerin ise 2.074 ortalamaya sahip olmasından dolayı sınıf içindeki ya da okuldaki etkinlik köşelerine Türkçe dersine yönelik yazılar sunulmasını Beypazarı’nda yaşayan öğrenciler, Yenimahalle’de yaşayan öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, Beypazarı’nda yaşayan öğrenciler ile Yenimahalle’de yaşayan öğrencilerin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=2.658$, $p<.01$].

Öğrencilerin yaşam yeri değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu yedinci soru ise “20. Sınıfa ait ve seviyeye uygun yazılardan oluşan Türkçe dersine yönelik kitapların bulunduğu bir kitaplık bulunmasını ister misiniz?” sorusudur. Buna göre, Beypazarı’nda yaşayan öğrenciler, “her zaman isterim”, Yenimahalle’de yaşayan öğrenciler ise “bazen isterim” dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında Beypazarı’nda yaşayan öğrencilerin 2.573 ve Yenimahalle’de yaşayan öğrencilerin ise 2.287 ortalamaya sahip olmasından dolayı sınıfa ait ve seviyeye uygun yazılardan oluşan Türkçe dersine yönelik kitapların bulunduğu bir kitaplık

olmasını Beypazarı'nda yaşayan öğrenciler, Yenimahalle'de yaşayan öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, Beypazarı'nda yaşayan öğrenciler ile Yenimahalle'de yaşayan öğrencilerin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=2.776$, $p<.01$].

Öğrencilerin yaşam yeri değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu sekizinci soru ise "24. Öğretmenin, Türkçe derslerinde daha çok hikaye metinlerini okutmasını ister misiniz?" sorusudur. Buna göre, Beypazarı'nda yaşayan öğrenciler, "bazen isterim", Yenimahalle'de yaşayan öğrenciler ise "her zaman isterim" dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında Beypazarı'nda yaşayan öğrencilerin 2.311 ve Yenimahalle'de yaşayan öğrencilerin ise 2.766 ortalamaya sahip olmasından dolayı Türkçe dersinde daha çok hikaye türü metinlerin okutulmasını Yenimahalle'de yaşayan öğrenciler, Beypazarı'nda yaşayan öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, Beypazarı'nda yaşayan öğrenciler ve Yenimahalle'de yaşayan öğrencilerin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=5.317$, $p<.01$].

Öğrencilerin yaşam yeri değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu dokuzuncu soru ise "26. Öğretmenin Türkçe konularını işlerken önce somut örnekler verip daha sonra konuyu anlatmasını ister misiniz?" sorusudur. Buna göre, hem Beypazarı hem de Yenimahalle'de yaşayan öğrenciler "her zaman isterim" dağılımında bulunmalarına rağmen ortalamalara bakıldığında Beypazarı'nda yaşayan öğrencilerin 2.360, Yenimahalle'de yaşayan öğrencilerin ise 2.702 ortalamaya sahip olmasından dolayı Türkçe konuları işlenirken önce somut örnekler verilip daha sonra konunun anlatılmasını Yenimahalle'de yaşayan öğrenciler, Beypazarı'nda yaşayan öğrencilere göre daha fazla istemektedir [$t_{(214)}=3.799$, $p<.01$].

Öğrencilerin yaşam yeri değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu diğer soru ise "30. Öğretmenin, Türkçe dersinde sınav yapmasını ister misiniz?" sorusudur. Buna göre, Beypazarı'nda yaşayan öğrenciler, "her zaman isterim", Yenimahalle'de yaşayan öğrenciler ise "bazen isterim" dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında Beypazarı'nda yaşayan öğrencilerin 2.450 ve Yenimahalle'de yaşayan öğrencilerin ise 2.159 ortalamaya sahip olmasından dolayı Türkçe dersinde sınav yapılmasını Beypazarı'nda yaşayan öğrenciler, Yenimahalle'de yaşayan öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, Beypazarı'nda yaşayan öğrenciler ile Yenimahalle'de yaşayan öğrencilerin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=2.872$, $p<.01$].

Öğrencilerin yaşam yeri değişkeninin, üzerinde anlamlı fark oluşturduğu son soru ise "33. Öğretmenin, Türkçe dersinde okuduğunuz hikayeyi anlayıp anlamadığınızı resim çizdirerek ölçmesini ister misiniz?" sorusudur. Buna göre, Beypazarı'nda yaşayan öğrenciler, "bazen isterim", Yenimahalle'de yaşayan öğrenciler ise "her zaman isterim" dağılımında bulunmaktadır ve ortalamalara bakıldığında Beypazarı'nda yaşayan öğrencilerin 2.311 ve Yenimahalle'de yaşayan öğrencilerin ise 2.542 ortalamaya sahip olmasından dolayı Türkçe dersinde okunan hikayenin anlaşılıp anlaşılmadığını resim çizdirilerek ölçülmesini Yenimahalle'de yaşayan öğrenciler, Beypazarı'nda yaşayan öğrencilere göre daha fazla istemektedir. Bu sonuca göre, Beypazarı'nda yaşayan öğrenciler ve Yenimahalle'de yaşayan öğrencilerin bu ifadeye ilişkin beklentilerinin farklı düzeyde olduğu söylenebilir [$t_{(214)}=2.354$, $p<.05$].

◆ Sabri Sidekli

Buna ek olarak, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul bakımından Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okula Göre, Türkçe Dersine Giren Sınıf Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Ölçme Aracının Boyutları	Okulun Adı	N	\bar{X}	S	F	P	Fark varsa
Etkinliklere Aktif Katılım	Barbaros	60	2.658	.305	4.623	.004	1-4
	Atatürk	34	2.433	.414			
	Çayırloğlu	55	2.513	.409			
	F. Kefelioğlu	67	2.417	.420			
Sözel Katılım	Barbaros	60	2.500	.343	3.760	.012	1-4
	Atatürk	34	2.313	.309			
	Çayırloğlu	55	2.427	.396			
	F. Kefelioğlu	67	2.281	.476			
Yazı Yazma	Barbaros	60	2.442	.370	11.877	.000	1-2, 1-4, 2-3
	Atatürk	34	2.029	.336			
	Çayırloğlu	55	2.322	.343			
	F. Kefelioğlu	67	2.168	.370			
Otuka	Barbaros	60	2.466	.281	.694	.557	-
	Atatürk	34	2.437	.248			
	Çayırloğlu	55	2.485	.355			
	F. Kefelioğlu	67	2.400	.427			
Konulara Yönelim	Barbaros	60	2.558	.386	2.236	.085	-
	Atatürk	34	2.463	.359			
	Çayırloğlu	55	2.363	.407			
	F. Kefelioğlu	67	2.417	.485			
Ölçme-Değerlendirme	Barbaros	60	2.383	.334	1.222	.303	-
	Atatürk	34	2.264	.302			
	Çayırloğlu	55	2.407	.339			
	F. Kefelioğlu	67	2.385	.424			
Genel	Barbaros	60	2.489	.185	5.126	.002	1-2, 1-4
	Atatürk	34	2.304	.157			
	Çayırloğlu	55	2.417	.278			
	F.Kefelioğlu	67	2.331	.353			

1. Barbaros, 2. Atatürk, 3. Çayırloğlu, 4. Faruk Kefelioğlu

Tablo 13 incelendiğinde, genel anlamda Barbaros ve Çayırloğlu ilköğretim okullarında öğrenim gören ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Faruk Kefelioğlu ve Atatürk ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilere göre ölçüm aracında belirtilen ifadeler bakımından Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentilerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bunun yanında, ölçüm aracının etkinliklere aktif katılım ve sözel katılım alt boyutları üzerinde Barbaros ile Faruk Kefelioğlu öğrencileri arasında; yazı yazma alt boyutu üzerinde Barbaros ile Atatürk, Barbaros

ile Faruk Kefelioğlu ve Çayırlioğlu ile Atatürk ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Ölçüm aracının tüm boyutları göz önünde bulundurulduğunda genel olarak, Barbaros ile Atatürk ve Barbaros ile Faruk Kefelioğlu ilköğretim okulu öğrencileri arasında Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentileri bakımından anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Sonuçlar

İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine giren sınıf öğretmenlerinden beklentilerini konu alan bu çalışmada, Türkçe dersi etkinliklerine aktif katılım, derse sözel yönden katılım, derste yazı yazma, okuma etkinlikleri ve Türkçe konularına yönelim ile Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme konularında şu sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Öğrencilerin, Türkçe dersi etkinliklerine aktif katılım konusunda öğretmenlerinden beklenti düzeyleri ortalama % 60.05 oranında olmuştur. Bu oran öğrencilerin, Türkçe dersi etkinliklerine aktif katılımını geliştirmek için öğretmenlerinden yüksek seviyede bir beklentiye sahip olduklarını göstermektedir.

2. Öğrencilerin derse sözel yönden katılımı ile ilgili beklenti ortalaması da % 53.78 düzeyindedir. Öğrencilerin yarısından daha fazlası, sözel yönden katılımlarını geliştirecek etkinliklere Türkçe dersinde her zaman yer verilmesini beklemektedir.

3. Öğrencilerin, Türkçe dersinde yazı yazma etkinliği ile ilgili beklenti düzeyleri diğer alanlardaki uygulamalara göre daha düşüktür. Yazma aktivitesine yönelik beklenti düzeyi ortalaması % 45.5 olarak tespit edilmiştir. Buradaki beklenti oranının düşük olmasının öğretmenlerin yazılması için verdikleri konuların öğrenciler açısından ilgi çekici olmayan, klasik konular olmasından dolayı ileri geldiği söylenebilir.

4. Öğrencilerin, beklenti oranlarının iyi düzeyde olduğu bir alan da Türkçe dersi ile bağıntılı konulara yönelik kitapları vb. yayınları okuma istekleridir. Öğrenciler, bu konuda ortalama % 58.32 oranında beklentiye ulaşmışlardır. Öğrenciler, Türkçe dersi konularına yönelik okuma etkinlikleriyle oldukça ilgilidirler.

5. Öğrencilerin Türkçe dersi konularına yer verme durumu konusundaki beklenti ortalamaları % 57.87 olmuştur. Öğrenciler, Türkçe dersi konularının öğretmenleri tarafından daha çok ele alınmasını ve daha fazla zaman ayrılmasını beklemektedirler.

6. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme konusundaki beklenti ortalamaları % 52.22 olmuştur. Öğrenciler, bilgi ve becerilerinin öğretmenler tarafından sürekli olarak değerlendirilmesini, sorular sorarak değerlendirmenin aksine resim çizdirilerek veya benzeri etkinlikler yaptırarak metnin anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesini istemektedir.

7. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden sınıf düzeyinin, anket maddelerinin altısı üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Buna göre, sınıfta sürekli yazı yazdırılmasını, derste hikaye ve kompozisyon yazdırılmasını, Türkçe dersinde daha çok hikaye türü metinlerin okunmasını, derste şiir, hikaye ve masal gibi edebi ürünlere yönelik konuşma çalışması yaptırılmasını, öğrenilen Türkçe konularını pekiştirmek için ev ödevi verilmesini 4. sınıf öğrencileri 5. sınıf öğrencile-

rine göre ve Türkçe dersinde çevre gezileri yapılmasını 5. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazla her zaman istemektedir

8. Cinsiyet bağımsız değişkeni ise anket maddelerinin beşi üzerinde anlamlı fark oluşturmuştur. Buna göre öğretmenin, ders kitabı dışında okunan kitap, gazete ve dergilerdeki yazıların sınıfta anlatılmasına izin verilmesini, ders kitabı dışında okunan gazete ve dergilerdeki yazılara ya da resimlere dayanarak yazma çalışmaları yaptırılmasını, derste işlenen konu ile ilgili olarak öğretmenin özet yazdırmasını ve haftalık ders saatlerinden en az bir saatin serbest okumaya ayrılmasını erkek öğrenciler, kız öğrencilerden daha fazla beklemektedir. Buna karşın sınıf içinde serbestçe fikirlerinin ifade edilmesine izin verilmesini ise kız öğrenciler daha fazla beklemektedir.

Öneriler

1. Öğrencilerin, Türkçe dersi etkinliklerine aktif olarak katılma isteklerine yönelik öğretmenlerden beklenti düzeylerinin diğer alanlara oranla çok yüksek olduğu göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle öğretmen, öğrencilerinin aktif katılım becerilerini geliştirebilmek için ders kitabı dışında kalan etkinlikleri de hazırlayıp sınıfa getirerek öğrencilere yaptırma, izletme; gazete ve dergilerde yer alan Türkçe ile ilgili yazıları öğrencilere okutma, tartışma ve dinletme gibi etkinliklere de yer vermelidir.

2. Öğrencilerin, Türkçe dersinde sınıf içi iletişim sağlamada kendilerine güven duymalarını ve heyecanlarını yenmelerini sağlamak amacıyla buna ilişkin etkinlikler düzenlenmelidir. Bu amaca yönelik olarak Türkçe konularını canlandırma çalışmaları ve işbirliğine dayalı çalışmaları destekleyen etkinlikler yaptırılmalıdır.

3. Türkçe dersinde yazı aracılığıyla konulara ilişkin çalışmalar yaptırılırken öğrencilerin ilgi alanları göz önünde bulundurulmalıdır. Ders içi konularla ilgili yapılan etkinlikler ya da düzenlenen gezilere yönelik yazdırma gibi aktiviteler daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirilmelidir.

4. Öğretmen, öğrencilerinin düzenlemiş oldukları projelerle ilgilenmeli, onları değerlendirdikten sonra yanlış yönlerini öğrencilerle birlikte düzeltmeli, doğru ve güzel yönlerini de takdir etmelidir.

5. Öğrencilerde Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla seviyeye uygun kitapların bulunduğu bir sınıf kitaplığı kurulmasına gayret edilmeli, bunun yolları aranmalıdır.

6. Öğretmenler, zaman zaman Türkçe ders saatlerinden birini güncel konuları okumaya ayırmalıdır. Bu derste öğrencilere Türkçe alanında yeni çıkan kitapları tanıtmaya çalışmalıdır.

7. Öğretmen, öğrencilerinin etkinliklere aktif katılım, sözel yönden katılım ve projeler hazırlama gibi beceri alanlarındaki ilerlemelerini sürekli değerlendirmeli ve çalışmalarını aldığı sonuçlara göre yürütmelidir.

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- AKYÜZ, Y. (1978). *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmeye Etkileri*. Doğan Basımevi, Ankara.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve Çivi, C. (1998). *Genel Öğretim Metotları*. Konya: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- CHENG, S and Starks, B. (2002). Racial differences in the effects of significant others on -students’ educational expectations *Sociology of Education* , Vol. 75 (October): 306-327.
- FUNKHOUSER, C. P. (1994). First grade teacher expectations in mathematics(20.06.2008tarihinde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/5c/12.pdf internet adresinden alınmıştır)
- FINDIKÇI, İ. (1997). “Yine Öğretmenler Yeni Öğretmenler”. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, s. 27, Ankara.
- HANNULA, S. M. (2002). Attitude towards mathematics:emotions, expectations and values, *Educational Studies in Mathematics* , 49: 25-46.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). Türkçe Dersi Programı, İlköğretim 4 – 5. Sınıf (Internet: <http://ttkb.meb.gov.tr> – 05.12.2005 tarihinde elde edilmiştir).
- RUBIE and Davies, C. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships, *Psychology in The Schools*, Vol.43(5). www.interscience.wiley.com.
- ÖZKAN, R. (2005). “Birey ve Toplum Gelişiminde Öğretmenlik Mesleğinin Önemi”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:166, Bahar.
- ÖZTÜRK, F. G. (2004). G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında Çalgısı “Şan” Olan Öğrencilerin Ses Eğitiminden Beklentileri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 1, 177-189.
- ÜNLÜÖNEN, K. ve Boylu, Y. (2005). Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Beklenti ve Algılamalarındaki Değişimin Karşılaştırılması (2000-2001 ve 2003-2004 Öğretim Yılları), *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 166, Bahar.
- SMEAD, V. S. and Chase, C. I. (1981). Student expectations as they relate to achievement in eight grade mathematics. *Journal of Educational Research* , Vol 75 (2).
- GÖKBULUT, Y., Yangın, S. ve Sidekli, S.(2008). 2004 İlköğretim Matematik Öğretimi Programı Doğrultusunda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlerinden Matematik Dersi İçin Beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:179, Yaz.

THE EXPECTATION OF THE FOURTH AND FIFTH GRADES ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS FROM THEIR TEACHERS FOR THE TURKISH LESSON

Sabri SİDEKLİ*

Abstract

Elementary school students participate in various educational and instructional activities in order to gain skills and habits stated in objectives concerning their level and age. Instructional activities are administered as well as educational activities and students are given different kinds of courses aiming at making them gain skills and knowledge. One of the most important of these courses is the Turkish Course. Instruction methods used by Classroom Teachers, their inside-class and out of class skills and many more factors affect the attitudes and expectations of students related to the Turkish lessons. Therefore, the purpose of this study is to determine the expectations of the fourth and fifth grade elementary school students from classroom teachers at Turkish lessons. This study was performed on 216 students in the spring semester of the academic year of 2007-2008. General scanning method was used in this research; the data has been obtained by conducting lykert-type scale questionnaires including 6 dimensions and 33 items. Measurement tool used is called "Expectations at the Turkish Lesson from Classroom Teachers". The value of the overall reliability of measurement instrument is ,81. As a result of this study, it was found that, students have high expectations from their teachers to support the active verbal participation in the class activities, and to spend more time for the reading-related activities in the Turkish lesson.

Key Words: Turkish education, teacher's behaviors, student expectations.

* Res.Assist.; Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Primary School Teaching Programme, ANKARA

İSVİÇRE'DE YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARININ TÜRKÇE DİL KAZANIMININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Mustafa DAMAR*

Esra ÖMEROĞLU**

Özet

İsviçre'de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarının cinsiyete, anne babanın İsviçre'de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılık gösterip göstermediği araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

İsviçre'nin Zürih, Basel, St. Gallen, Aargau kantonlarında yaşayan ve Türk anasınıflarına devam eden altı yaş Türk çocukları araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın evreninde bulunan ve Türk ana sınıflarına devam eden altı yaş Türk çocuğu sayısının fazla olmaması nedeniyle evreni oluşturan çocukların tamamı örnekleme dahil edilmiştir. Örnekleme 106 çocuk oluşturmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarını belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Dil Etkinlikleri Gözlem Formu (TDEGF) kullanılmıştır. TDEGF dil bilim çalışma alanları göz önünde bulundurularak; sentaktik (dizin bilgisi), semantik (anlam bilgisi), fonolojik (ses bilgisi), morfolojik (biçim bilgisi) alanlar olmak üzere dört bölüm ve 72 maddeden oluşmuştur. TDEGF hakkında uzman ve öğretmen görüşlerinin alınmasını takiben ön uygulama yapılmıştır. Ayrıca, evren ve örneklem grubu çocukların öğretmenlerine yönelik Türkçe dil etkinlikleri eğitim programı hazırlanmış ve öğretmenler hizmet içi eğitime alınmıştır.

Hizmet içi eğitiminden sonra öğretmenler eğitim programını sınıflarında uygulamıştır. Uygulamalar videoya kayıt edilmiştir. Video kayıtları izlenerek 106 çocuk için ayrı ayrı Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu doldurulmuştur. Daha sonra toplanan verilerin analizleri yapılmıştır.

TDEGF'nun alt boyutlarından elde edilen puanların çocukların cinsiyetine, anne babanın İsviçre'de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına ilişkin ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Değişkenlere göre farklılıkları belirlemek için ise cinsiyet değişkeninde t değerleri hesaplanmış diğer değişkenlerde ise her bir alt boyutta ve toplam puanlar üzerinde tek yönlü varyans analizi(One-Way ANOVA) uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda; İsviçre'de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarının cinsiyete, anne babanın İsviçre'de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İsviçre, Türkçe dil etkinlikleri, hikaye öncesi etkinlikler, hikaye anlatma, hikaye sonrası etkinlikler, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil kazanımı, okul öncesi eğitim

* Dr.; Millî Eğitim Bakanlığı, Müsteşarlık Şube Müdürü

** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Meslekî Eğitim Fakültesi

Giriş

İsviçre çok dilli ve çok kültürlü bir ülkedir. İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının topluma uyumlarında sorunlarla karşılaşmakta ve akademik başarılarında olumsuzluklar yaşanmaktadır. Gerek uyumla ilgili yaşanan sorunların gerekse akademik başarısızlıkların nedenlerinden biri olarak; okul öncesi dönemde çocuklara anne ve baba tarafından yeteri kadar Türkçe’nin öğretilmemiş olması sayılabilir.

Diğer ülkelerde olduğu gibi İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının İsviçre’de eğitim görmelerinden dolayı, ailede konuşulan dil ile okulda konuşulan dil farklıdır. Ailede çoğunlukla Türkçe konuşulmakta iken okulda konuşulan dil kantondan kantona farklılık göstererek Almanca, Fransızca ya da İtalyanca olabilmektedir. Ailenin sosyo-ekonomik yapısı, dil yetersizliği gibi etkenler nedeniyle çocuklar, Türkçe’yi yeterli seviyede öğrenemedikleri için okulda konuşulan ikinci dili öğrenmekte de zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Anadil Türkçe’ye ve okulda konuşulan dile yeteri kadar hakim olamamanın doğal sonucu olarak Türk çocuklarının akademik başarıları bu durumdan olumsuz etkilenmektedir.

Türkçe’nin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına aileleri ve okul öncesi eğitim kurumları tarafından erken yaşta öğretilmesi, ikinci dilin daha kolay öğrenilmesini sağlar. Bu nedenle, yurt dışında yaşayan okul öncesi yaşlardaki Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımları ve bu kazanımların gözlenmesi çok önemlidir.

İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının çeşitli eğitim kademelerinde yaşadıkları başarısızlıkları ortadan kaldırmak ve topluma uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla anadil Türkçe’yi okul öncesi dönemde öğrenmeleri önemlidir. Böylece Türkçe sayesinde bölgelerinde konuşulan ikinci dili daha kolay öğrenmeleri sağlanmış olacaktır.

Amaç

İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımlarına çocukların cinsiyetlerinin, ailenin İsviçre’de kalış süresinin, kardeş sayısının ve çocukların doğum sırasının etkisinin incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmuştur.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımları ailenin İsviçre’de kalış süresine göre farklılık göstermekte midir?
3. İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımları kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
4. İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımları doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışma Grubu

İsviçre’nin Zürih, Basel, St. Gallen, Aargau kantonlarında yaşayan ve Türk okullarının anasınıflarına devam eden altı yaş Türk çocuklarından 106 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; çocuk ve ailesi hakkında bilgileri içeren kişisel bilgi formu ve altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarını belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçe Dil Etkinlikleri Gözlem Formu (TDEGF) kullanılmıştır. Çocukların kendisi ve ailesi hakkında bilgileri içeren kişisel bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuğa ait bilgiler, ikinci bölümde ise aileye ait bilgiler bulunmaktadır. Türkçe Dil Etkinlikleri Gözlem Formu, dil bilim çalışma alanları göz önünde bulundurularak; sentaktik (dizin bilgisi), semantik (anlam bilgisi), fonolojik (ses bilgisi), morfolojik (biçim bilgisi) alanlar olmak üzere dört bölüm ve 72 maddeden oluşmuştur.

Verilerin Toplanması

TDEGF’na uygun olarak araştırmacı tarafından Türkçe Dil Etkinlikleri Eğitim Programı hazırlanmıştır. Eğitim Programı, Türkçe dil etkinlikleri ile ilgili olarak geliştirilen gözlem formundaki maddelere ve okul öncesi eğitim programında yer alan hedef ve kazanılması beklenen davranışlara yönelik olarak, iki hafta boyunca ,haftada bir gün iki saat uygulanmak üzere hazırlanmıştır. İsviçre’de Türk anasınıflarında görev yapan dokuz sınıf öğretmeni beş günlük hizmet içi eğitime alınarak , eğitim programı anlatılmış ve uygulamalar yapılmıştır. Öğretmenlere yönelik yapılan hizmet içi eğitimin bitimini takip eden ilk bir ay içerisinde hizmet içi eğitime katılan dokuz öğretmen eğitim programını sınıflarında uygulamıştır. Sınıflardaki uygulamalar sırasında etkinlikler videoya kayıt edilmiştir. Video kayıtları, eğitim programı uygulandıktan hemen sonra çözümlenmeye gidilmiştir. Öncelikle her bir çocuk için bir dosya açılmış bu dosyada çocuk ve ailesi ile ilgili kişisel bilgiler yer almıştır. Ayrıca çocuğa ait TDEGF, video kayıtları izlenerek doldurulmuştur. Gözlem formunun doğru olarak doldurulabilmesi için video kaydındaki çocuğun konuşmasının tamamına ve beden diline dikkat edilmiştir. Ayrıca gözlem formundaki her bir davranışın video kaydı bulunan çocukta var olup olmadığına bakılmıştır. Var olan davranışlar “var”, yoksa “yok” şeklinde işaretlenmiştir. Herhangi bir madde ile ilgili davranış gözlenemediği takdirde “gözlenmedi” şeklinde not edilmiştir. Bu işlem 106 çocuk için tek tek yapılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

TDEGF’nun uygulanması sonucu ölçeğin; sentaks, semantik, fonolojik ve morfolojik alt boyutlarının her biri için açılımlayıcı (exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizleri yapılmıştır.

Analizler sonucu hesaplanan iç-tutarlılık katsayısı; Sentaks alt boyutta .75, Semantik alt boyuta .75, Fonolojik alt boyuta .92, Morfolojik alt boyuta .79 olarak bulunmuştur. TDEGF’na ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinde; Sentaks alt boyutu uyum istatistiklerinde (Ki-kare = 89; Sd = 33; Ki-kare / Sd = 2.69; GFI = .94; CFI = .92; IFI = .93) sonuçları, Semantik alt boyutu uyum istatistiklerinde (Ki-kare = 167; Sd = 43; Ki-kare / Sd = 3.88; GFI = .92; CFI = .90; IFI = .90) sonuçları, Fonolojik alt boyutu uyum istatistiklerinde (Ki-kare = 226; Sd = 65; Ki-kare / Sd = 3.47; GFI = .98; CFI = 1.00; IFI = 1.00) sonuçları, Morfolojik alt boyutu uyum istatistiklerinde (Ki-kare = 226; Sd = 65; Ki-kare / Sd = 3.47; GFI = .98; CFI = 1.00; IFI = 1.00) sonuçları elde edilmiştir. Söz konusu alt boyutlarda t değerleri incelendiğinde, tüm değerlerin kritik değer olan 1.96’nın üzerinde olduğu görülmüştür. Buna göre elde edilen sonuçla-

rın tamamı açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya koyulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı ve her alt boyutta bulunan her maddenin, söz konusu yapının güvenilir birer temsilcisi olduğu görülmüştür.

Verilerin İstatistiksel Analizi

Verilerin analizinde kullanılan istatistikler aşağıda açıklanmıştır :

Çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası ile anne ve babanın; İsviçre’de kalma sürelerine ilişkin dağılımlarını betimlemek amacıyla frekans ve yüzde kullanılmıştır.

TDEGF’nun alt boyutlarından elde edilen puanların güvenilirliğinin çocukların cinsiyet, doğum sırasına, kardeş sayılarına, ailenin İsviçre’de kalma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla, ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Değişkenlere göre farklılıkları belirlemek için cinsiyet değişkeninde t değerleri hesaplanmış diğer değişkenlerde ise her bir alt boyutta ve toplam puanlar üzerinde tek yönlü varyans analizi(One-Way ANOVA) uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1’de araştırmaya alınan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET	N	%
Erkek	56	52,83
Kız	50	47,16
Toplam	106	100.00

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya toplam 106 çocuğun katıldığı, % 52,83’ünün erkek, % 47,16’sının kız çocuklardan oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin t Değerleri, Serbestlik Dereceleri ve Anlamlılık Düzeyleri

ÖLÇEK ALT BOYUTLARI	T	SD	P
SENTAKS	.114	103	.909
SEMANTİK	1.225	104	.223
FONOLOJİK	.900	104	.370
MORFOLOJİK	.551	104	.582

Araştırmaya alınan çocukların cinsiyetlerinin dil gelişim puanlarında etkili olup olmadığına ilişkin t değerleri Tablo 2’de verilmiştir . Tablo 2 incelendiğinde sentaks alt boyutunda (t = .114 sd = p>.05), semantik alt boyutunda (t = 1.225 sd = p>.05), fonolojik alt boyutunda (t = .900 sd = p>.05) ve morfolojik alt boyutunda (t = .551 sd = p>.05) cinsiyetler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Alınan Çocukların Anne Babalarının İsviçre’de Kalma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

ÖLÇEK ALT BOYUTLARI	ANNE					BABA					
	VARYANSIN KARELER KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	SD	X	F	P	KARELER TOPLAMI	SD	X	F	P
SENTAKS	Gruplararası	26.970	2	13.485	2.962	.056	1.210	2	.605	.126	.882
	Grup içi	464.420	102	4.553			490.180	102	4.806		
	Toplam	491.390	104				491.390	104			
SEMANTİK	Gruplararası	12.165	2	6.083	1.444	.241	5.039	2	2.519	.589	.557
	Grup içi	433.797	103	4.212			440.923	103	4.281		
	Toplam	445.962	105				445.962	105			
FONOLOJİK	Gruplararası	16.463	2	8.231	.545	.582	7.284	2	3.642	.240	.787
	Grup içi	1556.415	103	15.111			1565.594	103	15.200		
	Toplam	1572.877	105				1572.877	105			
MORFOLOJİK	Gruplararası	4.157	2	2.078	.477	.622	3.722	2	1.861	.427	.654
	Grup içi	448.683	103	4.356			449.118	103	4.360		
	Toplam	452.840	105				452.840	105			
TOPLAM	Gruplararası	73.533	2	36.767	.832	.438	4.409	2	2.204	.040	.952
	Grup içi	4507.800	102	44.194			4576.925	102	44.872		
	Toplam	4581.333	104				4581.333	104			

Tablo 3’de araştırmaya alınan çocukların annelerinin ve babalarının İsviçre’de kalma sürelerine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde ; annelerin sentaks alt boyutunda ($F=2.962$ $p>.01$), babaların sentaks alt boyutunda ($F=.126$ $p>.01$); annelerin semantik alt boyutunda ($F=1.444$ $p>.01$), babaların semantik alt boyutunda ($F=.589$ $p>.01$); annelerin fonolojik alt boyutunda ($F=.545$ $p>.01$), babaların fonolojik alt boyutunda ($F=.240$ $p>.01$); annelerin morfolojik alt boyutunda ($F=.477$ $p>.01$), babaların morfolojik alt boyutunda ($F=.427$ $p>.01$); toplamda ise annelerin ($F=.832$ $p>.01$), babaların ($F=.040$ $p>.01$) olduğu görülmektedir. Buna göre, annelerin ve babaların İsviçre’de kalma sürelerinin çocukların dil kazanımlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Araştırmaya Alınan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

ÖLÇEK ALT BOYUTLARI	VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	SD	X	F	P
SENTAKS	Gruplararası	14.724	2	7.362	1.575	.212
	Grup içi	476.666	102	4.673		
	Toplam	491.390	104			
SEMANTİK	Gruplararası	2.065	2	1.033	.240	.787
	Grup içi	443.897	103	4.310		
	Toplam	445.962	105			
FONOLOJİK	Gruplararası	70.608	2	35.304	2.421	.094
	Grup içi	1502.270	103	14.585		
	Toplam	1572.877	105			
MORFOLOJİK	Gruplararası	1.724	2	.862	.197	.822
	Grup içi	451.116	103	4.380		
	Toplam	452.840	105			
TOPLAM	Gruplararası	88.659	2	44.329	1.006	.369
	Grup içi	4492.675	102	44.046		
	Toplam	4581.33	104			

Araştırmaya alınan çocukların kardeş sayılarının çocukların dil kazanımlarında farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 4’da verilmiştir. Tablo incelendiğinde ; sentaks alt boyutunda ($F=1.575$ $p>.01$), semantik alt boyutunda ($F=.240$ $p>.01$), fonolojik alt boyutunda ($F=2.421$ $p>.01$), morfolojik alt boyutunda ($F=.197$ $p>.01$), toplamda ise ($F=1.006$ $p>.01$) olduğu görülmektedir. Buna göre, kardeş sayılarının çocukların dil kazanımlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya Alınan Çocukların Doğum Sıralarına Göre ANOVA Sonuçları

ÖLÇEK ALT BOYUTLARI	VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	SD	X	F	P
SENTAKS	Gruplararası	5.118	2	2.559	.537	.586
	Grup içi	486.272	102	4.767		
	Toplam	491.390	104			
SEMANTİK	Gruplararası	.273	2	.136	.032	.969
	Grup içi	445.689	103	4.327		
	Toplam	445.962	105			
FONOLOJİK	Gruplararası	19.290	2	9.645	.639	.530
	Grup içi	1553.587	103	15.083		
	Toplam	1572.877	105			
MORFOLOJİK	Gruplararası	7.171	2	3.585	.829	.440
	Grup içi	445.669	103	4.327		
	Toplam	452.840	105			
TOPLAM	Gruplararası	22.724	2	11.362	.284	.776
	Grup içi	4558.610	102	44.692		
	Toplam	4581.333	104			

Araştırmaya alınan çocukların doğum sıralarının çocukların dil kazanımlarında farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 5’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde ; sentaks alt boyutunda ($F=.537$ $p>.01$), semantik alt boyutunda ($F=.032$ $p>.01$), fonolojik alt boyutunda ($F=.639$ $p>.01$), morfolojik alt boyutunda ($F=.829$ $p>.01$), toplamda ise ($F=.284$ $p>.01$), olduğu görülmektedir. Buna göre, doğum sıralarının çocukların dil kazanımlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde bu alanda yapılan araştırma sonuçlarıyla uyumlu sonuçlar gösterdiği görülmektedir.

Yüksel (2003) tarafından; 30-47 aylar arasındaki çocukların, cinsiyet, yaş ve annenin eğitim durumuna bağlı olarak dil yapılarının anlamsal yönden değişiminin incelediği araştırma sonucunda; çocukların dil yapılarını anlamalarında ve sözcük dağarcıklarında cinsiyetin etkisi anlamlı bulunmamıştır. Tablo 2 incelendiğinde cinsiyetin çocukların dil puanları üzerinde etkili olmadığı görülebilir.

Literatürde dil gelişimiyle, kardeş sayısı, doğum sırası arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarına baktığımızda aradaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Öztürk (1995)’ün yaptığı çalışmada, kardeş sayısına göre çocukların alıcı dil düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı şekilde

Güler (2004) tarafından yapılan, 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapıları ile ilgili araştırmada da , çocukların Alıcı Dil Kontrol Listesi'nin fiil kipleri, sıfatlar, zarflar, zamirler, cümle çeşitleri ve bağlaçlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamalarının kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı, her bir alt bölümde çocukların doğum sıralarına göre elde ettikleri puanlar arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Erdoğan, Şimşek-Bekir ve Erdoğan-Aras (2005) tarafından yapılan alt sosyo ekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden beş altı yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerinin incelendiği araştırmada, çocukların Descouedres'in Dil Testi (DLT), Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT), Lügatçe ve Dil Testi (LDT) puanlarında cinsiyetin, kardeş sayısının, çocukların doğum sırasının etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Yazıcı (1999) tarafından Almanya'da ve Türkiye'de ana okuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, Metropolitan Olgunluk Testi (MOT) okuma olgunluğu, sayı olgunluğu ve genel olgunluk puanlarını doğum sırasının etkilemediği sonucu bulunmuştur.

Reese ve Read (2000) yaptıkları araştırmada çocukların dil becerilerinde doğum sırasının etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Takate ve Goodz (1996) yaptıkları araştırmada, ilk ve ikinci doğum sırasına sahip çocukların telaffuzlarda, konuşma ve kelime hazinesi arasında önemli bir fark bulunmamıştır.

Yukarda verilen araştırma sonuçları, bu araştırmada ortaya konan İsviçre'de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımlarına cinsiyetin, annelerin babaların İsviçre'de kalma sürelerinin, kardeş sayılarının ve çocukların doğum sıralarının etkisinin olmadığı sonucu ile paralellik göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının yaşadıkları kantonda konuşulan dil; Almanca, Fransızca ya da İtalyanca gibi Türkçe'den farklı bir dil olduğu için ve ailede yeterince Türkçe konuşulmadığı için çocukların Türkçe dil gelişimlerinin istenilen seviyede olmadığı söylenebilir. Araştırma sonucunda; İsviçre'de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımının cinsiyete, anne babanın İsviçre'de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu kapsamda eğitimcilere, anne ve babalara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe'nin yurt dışında yaşayan okul öncesi çocuklarına öğretilmesi için yurt dışında okul öncesi eğitimi öğretmenin MEB tarafından görevlendirilmesi sağlanabilir.
2. Yurt dışında Eğitim Müşavirlikleri ve Eğitim Ataşelikleri tarafından bulunan ülkenin eğitim kurumları bünyesinde veya ayrı olarak Türk ana sınıflarının açılması sağlanabilir. Bu ana sınıflarında Türk okul öncesi öğretmenleri görevlendirilebilir.
3. Anne babalar çocuklarına küçük yaştan itibaren Türkçe kitaplar okuyabilir, hikayeler anlatabilir, bildikleri tekerlemeleri, parmak oyunlarını, bilmece-leri okul öncesi çocuklarına öğretebilirler.

4. Çocuklarıyla doğduğu günden itibaren Türkçe konuşmaları konusunda anne babalar bilinçlendirilebilir.
5. Anne babalar çocuklarıyla birlikte Türk televizyon kanallarından uygun çocuk programlarını izlemeleri sağlanabilir.
6. Anne babaların yurt dışında uygulanan anne-baba eğitimi kapsamında çeşitli programlara katılmaları sağlanabilir.
7. Anne babaların buldukları ülkelerde Eğitim Müşavirlikleri ve Eğitim Ataşelikleri aracılığıyla çocuklarına Türkçe’nin öğretilmesi konusunda iş birliği yapmaları sağlanabilir.

Kaynakça

- DUTİLLEUL, M.B.; GILABERT, H.; DU SAUSSOÏS, N. (1998). **Les enfants d 4 a 6 ans a l’ecole maternelle**. Armand Colin-Bourrelier. Paris.
- EDK- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, (2001). **Contribution Suisse à la Base de Données “Eurybase-La Base De Données sur Les Systemes d’Enseignement en Europe**. IDES Information Dokumentatiton Erziehung Schweiz, Bern.
- ERDOĞAN, S; ŞİMŞEK-BEKİR, H; ERDOĞAN-ARAS, A.S. (2005). Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. Cukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt:14 Sayı:1.
- GÜLER, D. S. (2001). 4-5 ve 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- KÜBLER, C. (2001). **Rapport National de la Suisse**. BIE-Bureau International d’Education, Bern.
- MAYER, B.; BARANDUN, U. (1999). **Le Systeme De Formation Du Canton De Berne**. Direction de L’instruction Publique du Canton de Bern.
- M.E.B.(2006). **Okulöncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)**, T.C.
- M.E.B. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara
- ÖZTÜRK, H. (1995). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- YAZICI, Z. (1999). Almanya ve Türkiye’de Ana Okuluna Devam Eden 60-76 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişimi ile Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- YÜKSEL, E. (2003). Eskişehirde Yaşayan 30-47 Aylar Arasındaki Çocukların Alıcı Dil Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

EXAMINING THE EFFECTS OF SOME VARIABLES ON TURKISH CHILDREN'S TURKISH LANGUAGE ACQUISITIONS IN SWITZERLAND

Mustafa DAMAR*

Esra ÖMEROĞLU**

Abstract

Language acquisition in six-year-old Turkish children living in Switzerland varied with respect to sex, amount of time parents spent in Switzerland, number of siblings and birth order was also investigated.

The population of the study consisted of six-year-old Turkish children living in Switzerland's Zurich, Basel, St. Gallen and Aargau cantons and attending Turkish preschools. As the population size was reasonably small, all of the children in the population were admitted to the study sample. The study sample thus comprised 106 children.

Data was collected through the Turkish Language Activities Observation Form developed by the researcher to measure the language acquisition in six-year-old Turkish children. The form consisted of 72 items categorized into the four areas of linguistics; syntax (the study of grammatical arrangement of words in a sentence), semantics (the study of meaning), phonology (the study of the sound system), and morphology (the study of the internal structure of words). The form was piloted following expert and teacher comments. Additionally, a Turkish language activity training program was designed for the teachers of the students in the population and the sample, and teachers were given in-service training.

Following in-service training, teachers implemented the program in their classes. Turkish Language Activities Observation Forms were completed for each of the 106 children. The data was then analyzed.

The means and standard deviations of the scores obtained from the sub-dimensions of the form were computed with respect to the children's sex, amount of time their parents spent in Switzerland, number of siblings and birth order. In order to determine the difference with respect to the variables, the t values were computed for the variable of sex, and One-Way ANOVA was employed on all others and on the total scores.

The results showed that the language acquisition of six-year-old Turkish children living in Switzerland did not vary according to sex, amount of time their parents spent in Switzerland, number of siblings or birth order.

Key Words: Switzerland, Turkish language activities, pre-story activities, storytelling, post-story activities, language acquisition by Turkish children living abroad, preschool education

* Dr.; Ministry of National Education, Branch Manager of Undersecretary.

** Prof. Dr.; Gazi University, Faculty of Occupational Education.

ÖĞRENCİ MERKEZLİ ÖĞRENME YAKLAŞIMINA GÖRE DÜZENLENEN TÜRK DİLİ II DERSİNİN KONUŞMA BECERİSİNE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Mehmet TEMİZKAN*

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiş Türk Dili II dersinin öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları üzerindeki etkisini tespit etmektir. Araştırmanın verileri, deney gruplu ön test-son test modeli kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih (30 öğrenci) ve Arkeoloji (40 öğrenci); Güzel Sanatlar Fakültesi Resim (15 öğrenci) ve Heykel (20 öğrenci) bölümlerinden toplam 105 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Tutum, öğrenci merkezli öğrenme, Türk dili

Giriş

Bir bütün olarak öğrenme ve öğretme süreçlerini içeren eğitim uygulamaları, zaman içinde farklı görüş ve deneyimlerin etkisi altında kalarak değişmiş ve gelişmiştir. Yakın tarihe bakıldığında eğitim uygulamalarının 1960’lı yıllarda davranışçı kurama; 1970’li yıllarda ise bilişsel öğrenme ve bilgiyi işleme kuramına göre düzenlendiği görülmektedir. Özellikle son yıllarda dünyadaki eğitim anlayışının değişmesiyle birlikte ders kitaplarındaki bilginin aktarılmasına dayanan ve öğretmeni merkeze alan geleneksel eğitim, yerini bilgiyi farklı kaynaklardan edinen, sürekli gelişimi öngören, öğrenciyi merkeze alan eğitim yaklaşımına bırakmaya başlamıştır. Böylece çevreden gelen uyarıcıları bireyin kendisinin anlamlandırdığı, bu anlamlandırma işleminde ön bilgilerin büyük öneminin bulunduğu ve öğrenenin aktif rol oynadığı ileri sürülerek yeni bir yaklaşımın temelleri atılmıştır. Öğrenci merkezli öğrenme olarak adlandırılan bu yaklaşımın ortaya çıkmasında bilgiyi işleme kuramı, sosyal gelişim kuramı, yapıcı kuram, çoklu zekâ kuramı, bitişiklik kuramı ve bağlaşımcılık kuramı gibi öğrenme kuramları etkili olmuştur.

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre her öğrenci kendi hızında öğrenmektedir. Her bireyin zihinsel işlem kapasitesi birbirinden farklı olduğu için öğrenme bireyseldir ve öğrenciler aynı konuda birbirinden farklı öğrenmeler yaşarlar. Öğrenciler, öğrenme durumlarında çevreden gelen uyarıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe

* Dr.; Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

depolanması, hatırlanması ve zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi gibi zihinsel faaliyetleri yürütürler (Fidan, 1986, 65).

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının en önemli özelliklerinden birisi öğrenme öğretme etkinlikleri sırasında öğretmenin değil, öğrencinin etkin olmasıdır. Seifert'e göre (1991) öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının temelini oluşturan kuramlardan bilgiyi işleme kuramının en temel özelliği de öğrencinin, öğrenme sürecine aktif olarak katılmak zorunda olmasıdır. Birey, çevredeki uyarıcıların duyu organlarına gelmesini beklemek yerine, onları arama eğilimindedir ve etkileşim kurduğu uyarıcılara kendisi anlam verir. Tolman, öğrencinin aktif olması gerektiğini vurguladığı öğrenme öğretme ortamlarında öğretmenin görevinin herkese bazı bilgiler aktarmak değil, öğrencileriyle birebir ilgilenerek öğrenmelerini sağlamaya çalışmak olduğunu belirtmektedir.

Öğrencinin bilgiye ulaşma yollarını keşfetmesini sağlamak amacıyla kullanılan buluş yoluyla öğrenme stratejisi, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının temelini oluşturmaktadır. Bruner'e göre sınıf ortamında öğretmenin rolü, önceden paketlenmiş bilgiyi öğrenciye sunmaktan çok öğrencinin kendi kendine öğrenebileceği ortamı oluşturmaktır (Senemoğlu, 1997, 470). Buna göre öğretmen öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisi vermek yerine öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri, kavramları bulmaya teşvik etmeli, bu sayede öğrenciler bilgiyi alıp özümlemekten çok bilgiyi analiz etmeye, uygulamaya, sentez yapmaya zorlanmalıdır.

Öğrencilerin konu hakkındaki hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında büyük önem taşımaktadır. Öğrenme öğretme etkinliklerine öğrencinin ne bildiğiyle başlanır ve konuya yönelik motivasyona önem verilir. Seifert (1991)'e göre ön bilgiler ve bilişsel beceriler, bireyin duyu organlarına ulaşan uyarımları anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olduğu için öğrenmeyi etkilemektedir. Thorndike, bağlaşımcılık kuramı çerçevesinde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin dikkate alınması gerektiğini yani öğrenme öğretme etkinliklerine öğrenci-dene hareketle başlanmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre okullar gerçek hayatın birer temsilcisi durumunda olmalı ve öğrenciler konuları yaparak yaşayarak öğrenme yoluna gitmelidirler. Bu şekilde düzenlenen okul ve öğrenme durumlarında öğrenciler, gerçek yaşamda kullanabilecekleri bilgileri elde edebilirler. Guthrie de öğrencinin yaptığı şeyi öğrenebileceğini, bu yüzden öğretme öğrenme ortamlarında yaparak yaşayarak öğrenmenin önem taşıdığını belirtmektedir. Guthrie'ye göre okulun mümkün olduğunca gerçek yaşamın bir temsilcisi durumunda olması gerekir. Bu konuda Guthrie'yi destekleyen Thorndike, öğretme öğrenme ortamının gerçek yaşamla benzerlik taşıması gerektiğini vurgulamaktadır. Okuldaki koşullar gerçek yaşamın bir temsilcisi, bir benzeri olabildiği ölçüde, okulda öğrenilenler okul dışına transfer edilebilir, okul dışında da kullanılabilir. Ayrıca insanlardaki zekânın çok parçalı olduğunu ifade eden, bireylerin öğrenme ortamına farklı öğrenme stilleriyle geldiklerini vurgulayan ve bireyi merkeze alan bir yaklaşım olan çoklu zekâ teorisinin avantaj sağlayan yönlerinden birisi yaparak yaşayarak öğrenmedir (Tarman, 2002; Özerbaş, 2007).

Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımında öğrencilerin, öğrenme öğretme etkinlikleri boyunca kendi davranışlarını kontrol etmeleri ve yönlendirmeleri gerek-

mektedir. Bu da ancak öz düzenleme becerisine sahip olmakla mümkündür. Bandura, sosyal bilişsel kuramı bağlamında eğitimde öz düzenleme (self regulation) kavramını ortaya atmıştır. Öz düzenleme bireyin kendi davranışlarını gözleyip kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hâle getirmesidir. Diğer bir deyişle öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir. Öz düzenlemenin geliştirilebilmesi için öğrencilerin tümüne aynı anda aynı şeylerin öğretilmeye çalışıldığı eğitim ortamları yerine çocukların kendi kendilerini planlamalarına, izlemelerine, kendilerine dönüt vermelerine ve kendilerini düzeltmelerine olanak veren öğretim öğrenme ortamları düzenlenmelidir (Senemoğlu, 1997, 242).

Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımı ve Konuşma Becerisi

Ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim okulları müfredat programlarında öğrenci merkezli yapılandırıcı yaklaşım esas alınmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımın temel felsefesi ezberlemeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitim sürecini sağlamaya dayanır. Buna göre öğrencilerin anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama, zihninde yapılandırma, kendini ifade etme, iletişim kurma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma, tartışma ve ortak karar verme gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerileri kazanmaları beklenmektedir. Bu becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi, öğrencilerin dili doğru ve etkili kullanmalarına bağlıdır.

Konuşma; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçlardan biridir. Anadili eğitiminde önemli bir yeri olan konuşma, yazılı anlamla birlikte dilin üretici beceri alanlarını oluşturmaktadır. Üretici bir beceri alanı olması dolayısıyla konuşma etkinlikleri; karşı tarafa iletilmek istenen mesajın eski bilgilerle karşılaştırılarak zihinde yapılandırılmasını, düzenli bir sıralama ve sınıflamaya tabi tutulmasını, uygun kelimelerle doğru ve anlaşılır cümleler hâline getirilmesini, yerinde vurgu ve tonlamalarla ifade edilmesini gerektirir. Ayrıca konuşma becerisi, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir (MEB, 2005, 6).

Konuşma etkinlikleri, öğrencinin bilgiye ulaşmasına, onu mantıklı bir şekilde düzenlemesine, diğer öğrencilerle işbirliği yaparak sosyalleşmesine, kendini rahat bir şekilde ifade etmesine, hem kendi çalışmalarını, hem de arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmesine olanak verecek bir şekilde düzenlenmelidir. Öğretmen, konuşma etkinlikleri sırasında öğrencileri yaparak yaşayarak öğrenmeye, muhakeme gücünü geliştirmeye ve arkadaşlarıyla iş birliği yapmaya özendirmeli; öğrencinin birikim, düzey ve ilgilerinin dikkate alındığı, öğrenme etkinliklerine isteyerek katılımın sağlandığı bir eğitim öğretim ortamı düzenlemelidir (MEB, 2005, 2). Öğrenciyi merkez olarak alan, bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız ve grup içinde öğrenmeyi özendirilen, gerçek hayatla ilgili durumları eğitim öğretim etkinliklerinin içine taşıyan uygulamalar sayesinde öğrencilerin hem derslere karşı ilgilerini hem de sosyal ve akademik başarılarını artıracaktır. Konuşma becerisinin değerlendirme aşamasının sağlıklı bir şekilde yapılması da hedeflenen kazanımların daha kalıcı olmasını sağlayacak,

öğrencilerin konuşmayla ilgili yeteneklerini geliştirecektir. Yukarıda verilen bilgiler ışığında planlanan bu araştırma, öğrenci merkezli konuşma etkinliklerini kapsayan Türk Dili II dersinin etkililiği konusunu içermektedir. Araştırmanın amacı, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenmiş Türk Dili II dersinin öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları üzerindeki etkisini tespit etmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Veriler, deney gruplu ön test-son test modeli kullanılarak elde edilmiştir. Bu desen ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (biri-birinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır. İlişkili ölçümler deseni aynı deneklerin tekrarlı ölçümleri ya da eşleştirilmiş örneklemelerden elde edilen ölçümler olduğunda söz konusu olabilir. Aynı deneklerin bir deneysel işlemin öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alındığında deneklerin zamana bağlı tekrarlı ölçümleri söz konusudur ve elde edilen bu ölçümler ilişkilidir (Büyüköztürk, 2002, 63-64). Araştırmada Türk Dili II dersini alan öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumları, konuşma etkinliklerini uygulamadan önce ve uygulamadan sonra zamana bağlı olarak iki defa ölçülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Tarih (30 öğrenci) ve Arkeoloji (40 öğrenci); Güzel Sanatlar Fakültesi Resim (15 öğrenci) ve Heykel (20 öğrenci) bölümlerinden toplam 105 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde sözel ağırlıklı programlarda eğitim öğretim görmekte olan öğrenciler dikkate alınmıştır.

Uygulama

Çalışmada araştırmacı tarafından öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre (her hafta 2 saat süresince) 10 haftalık bir ders programı takip edilmiştir. Ders programı çerçevesinde ilk hafta öğrencilere yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Konular öğrencilerle birlikte belirlenmiş, böylece öğrencilerin ilgi ve istek duyduğu konuların öğrenme ortamına taşınması sağlanmıştır. Program, bireysel uygulamalar (Açış, açılış konuşması, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma...) ve grupla uygulamalar (Röportaj, film tartışması, panel, şiir dinletisi...) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış Türk Dili II dersi uygulama programı Ek 2'de verilmektedir.

Uygulamanın birinci haftasında öğrencilerin istekleri doğrultusunda bireysel konuların dağıtımı yapılmış, diğer uygulamalar için gruplar oluşturulmuş, uygulamaların tarihi, süresi ve şekli hakkında bilgiler verilmiş ve öğrencilerin soruları cevaplandırılmıştır. Uygulama yapacak öğrenciler her hafta sırası geldikçe bir saatlik süre içinde yapacakları uygulama hakkında edinmiş oldukları bilgileri sınıftaki öğrencilerle paylaşmış, eksik kalan bilgiler ilgili öğretim elemanı tarafından tamamlanmıştır. Kalan bir saat içinde de uygulama gerçekleştirilmiş ve değerlendirme yapılmıştır. Bu aşamada 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan üç ayrı değerlendirme aracı kullanılmıştır. Yapılan uygulamalar öncelikle akran değerlendirmesine tabi tutularak sınıftaki öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Ayrıca bireysel olarak yapılan uygulamalarda öz değerlendirme formu, grupla yapılan uygulama-

larda ise grup öz değerlendirme formu kullanılmıştır. Değerlendirme aşamasında öğrenciler hem kendi çalışmalarını kontrol etme imkânı bulmuşlar hem de uygulamalar hakkında arkadaşlarının görüşlerini öğrenmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” şeklinde likert olarak yapılandırılmıştır. Ölçek, güvenilirlik ve geçerlik analizlerinin yapılması için 50 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanmıştır. Tutum ölçeğinin güvenilirliği, güvenilirlik analizi (Reliability Analyze) ile saptanmış ve alfa katsayısı ile sınıanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin alfa iç tutarlılık katsayısı ,7967 olarak tespit edilmiştir. Bu oran, ölçekteki maddelerin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerliği ise faktör analizi ile tespit edilmiştir. Faktör analizi tekniklerinden KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ,83, Bartlett testi ise 1987,365 olarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sonunda ölçeğin uygulanabilir olduğu saptanmıştır. Bu analizler sonucunda ölçekteki maddeler üç faktör yükü altında toplanmıştır. Faktör değeri ,500’ün altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Öncelikle 31 madde olarak düzenlenen ölçek, faktör analizi sonunda 27 maddeye indirilmiş ve araştırmanın amacı doğrultusunda uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrenci merkezli Türk Dili II dersinin konuşma becerisi üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla geliştirilen “Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulamalardan önce ve sonra olmak üzere öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına taşınmış ve Paired Samples T Test (İlişkili Ölçümler İçin T Testi) analizi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın sonunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

1. Öğrenci Merkezli Türk Dili Derslerine Yönelik Tutumlara İlişkin Ön Test ve Son Test Bulguları

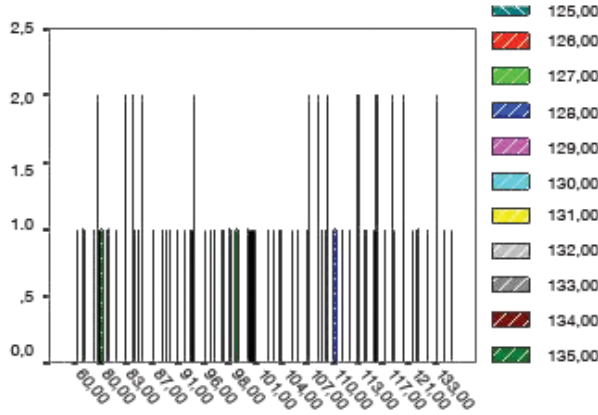
Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına göre işlenmiş olan Türk Dili II dersine yönelik tutumlara ilişkin ön test ve son test bulguları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Öğrenci Merkezli Türk Dili Derslerine Yönelik Tutumlara İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön Test	105	103,06	16,19	104	11,150	,000
Son Test	105	119,81	11,62			

◆ Mehmet Temizkan

Tablo 1’de öğrenci merkezli etkinliklerle işlenen Türk Dili II dersine yönelik geliştirilen tutumlara ilişkin ön test ve son test bulguları yer almaktadır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin, öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili olarak ön test ve son test verileri arasında ,000 oranında bir anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrencilerin ön test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 103,06$; son test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları ise $\bar{X} = 119,81$ oranında gerçekleşmiştir. Yani öğrenci merkezli etkinliklerin yer aldığı Türk Dili II dersine yönelik olarak geliştirilen tutumlar uygulama öncesine göre daha olumlu bir nitelik taşımaktadır. Öğrenci merkezli etkinliklerle işlenen Türk Dili II dersine yönelik geliştirilen tutumlara ilişkin ön test ve son test grafiği aşağıdaki gibidir.



Yukarıdaki grafiğe göre uygulama öncesinde Türk Dili derslerine ilişkin öğrenci tutumları 60 puan ile 121 puan arasında değişirken; uygulama sonrasındaki öğrenci tutumları ise 125 puan ile 135 puan arasında değişmektedir. Buna göre Türk Dili dersine ilişkin öğrenci tutumları uygulama sonrasında olumlu yönde artış göstermektedir. Tutum ölçeğindeki maddelerin frekans ve yüzde değerleri ilgili faktör yükleri altında ayrıntılı olarak verilmektedir.

2. Faktör Yüklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğindeki faktör yüklerinde yer alan maddelere ilişkin ön test-son test değerleri verilmektedir.

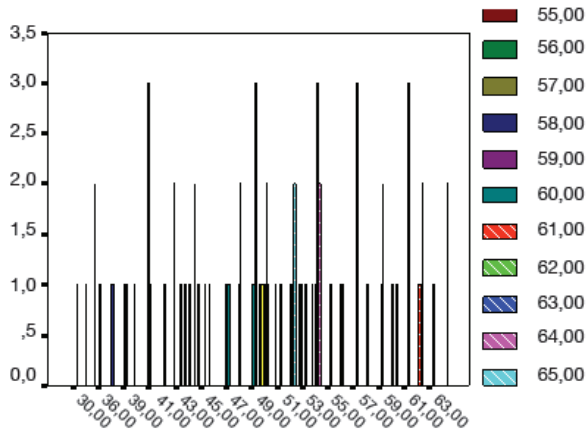
2. 1. Birinci Faktör Yüküne İlişkin Bulgular

Konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin birinci faktör yükü toplam 13 maddeden oluşmaktadır. (M1, M2, M 3, M 6, M 7, M 9, M 11, M 14, M 15, M 17, M 21, M 24, M 27). Bu maddelere ilişkin öntest ve sontest bulguları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2: Birinci Faktör Yükünü Oluşturan Maddelere Yönelik Tutumlara İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön Test	105	50,80	7,37	104	13,289	,000
Son Test	105	59,00	5,06			

Tablo 2’de birinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirilen tutumlara ilişkin ön test ve son test bulguları yer almaktadır. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin birinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirdikleri tutumlara ilişkin ön test ve son test verileri arasında ,000 oranında bir anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrencilerin ön test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 50,80$; son test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları ise $\bar{X} = 59,00$ oranında gerçekleşmiştir. Yani birinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirilen tutumlar uygulama öncesine göre daha olumlu bir nitelik taşımaktadır. Birinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirilen tutumlara ilişkin ön test ve son test grafiği aşağıdaki gibidir.



Yukarıdaki grafiğe göre birinci faktör yükü altında bulunan maddelere ilişkin öğrenci tutumları uygulamadan önce 30 puan ile 61 puan arasında değişirken; uygulama sonrasındaki öğrenci tutumları 36 puan ile 63 puan arasında değişmektedir. Buna göre birinci faktör yükü altında bulunan maddelere ilişkin öğrenci tutumları uygulama sonrasında olumlu yönde artış göstermektedir.

Birinci faktör yüküne ilişkin olarak öğrenciler uygulama öncesinde “Sözlü iletişimin günlük hayatta önemli bir yerinin olduğunu düşünüyorum.” maddesine % 45,7 oranında katıldıklarını, % 48,6 oranında da tamamen katıldıklarını belirtirken;

uygulama sonrasında % 5,7 oranında katıldıklarını, % 93,3 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Buna göre uygulama öncesinde bu maddeye katılıyorum seçeneğini işaretleyen öğrenciler uygulama sonrasında bir üst düzey olan tamamen katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

Öğrenciler “Herhangi bir konuda görüşlerimi ortaya koyma cesaretini kendimde buluyorum.” maddesine uygulama öncesinde %17,1 oranında katılmadıklarını, % 33,3 oranında kararsız olduklarını, % 26,7 oranında katıldıklarını, % 21,9 oranında tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Uygulama sonrasında bu maddeye katılmayanların oranı % 3,8’e; kararsız olanların oranı da % 9,5’e düşmüştür. Buna karşın uygulama sonrasında maddeye katılanların oranı % 37,1’ye; tamamen katılanların oranı ise % 49,5’e yükselmiştir.

Öğrenciler “Herhangi bir konuyu araştırarak topluluk önünde edindiğim bilgileri paylaşmaktan mutlu oluyorum.” maddesine uygulama öncesinde % 12,4 oranında katılmadıklarını, % 37,1 oranında katıldıklarını, % 24,8 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 29,5 oranında katıldıklarını, % 56,2 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Buna göre uygulama sonrasında öğrencilerin bu maddeye hem “katılıyorum” hem de “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretleme oranları yükselmiştir.

Öğrenciler “Konuşma ile ilgili etkinliklerin diksiyon becerimi geliştirdiğine inanıyorum.” maddesine uygulama öncesinde % 13,3 oranında katılmadıklarını belirtirken bu oran uygulama sonrasında % 1,9’a düşmüştür. Ayrıca bu maddeye uygulama öncesinde % 41 oranında katıldıklarını, % 26,7 oranında tamamen katıldıklarını belirten öğrenciler; uygulama sonrasında % 27,6 oranında katıldıklarını, % 61,5 oranında ise tamamen katıldıklarını bildirmişlerdir.

Diğer yandan öğrenciler; “Türk Dili derslerini almaktan mutluluk duyuyorum.” maddesine uygulama öncesinde % 29,5 oranında katıldıklarını, % 37,1 oranında ise tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 28,6 oranında katıldıklarını, % 68,6 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

“Öğrencilerin aktif olduğu konuşma etkinliklerinin rahat bir sınıf ortamı oluşturduğuna inanıyorum.” maddesine uygulama öncesinde % 24,8 oranında kararsız olduklarını, % 43,8 oranında katıldıklarını, % 22,9 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 6,7 oranında kararsız olduklarını, % 30,5 oranında katıldıklarını, % 60 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

“İnsanlarla konuşmaya, iletişim kurmaya dayalı bir mesleğim olmasını isterim.” maddesine uygulama öncesinde % 23,8 oranında katıldıklarını, % 38,1 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 26,7 oranında katıldıklarını, % 53,3 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

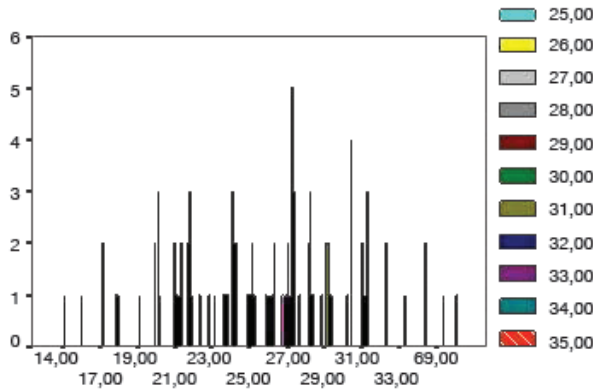
2. 2. İkinci Faktör Yüküne İlişkin Bulgular

Konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin ikinci faktör yükü toplam 7 maddeden oluşmaktadır. (M4, M5, M10, M12, M18, M19, M25). Bu maddelere ilişkin öntest ve sontest bulguları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3: İkinci Faktör Yükünü Oluşturan Maddelere Yönelik Tutumlara İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön Test	105	26,32	8,05	104	5,510	,000
Son Test	105	30,66	3,78			

Tablo 3'e göre deney grubundaki öğrencilerin ikinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirdikleri tutumlara ilişkin ön test ve son test verileri arasında ,000 oranında bir anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrencilerin ön test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 26,32$; son test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları ise $\bar{X} = 30,66$ oranında gerçekleşmiştir. Yani ikinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirilen tutumlar uygulama öncesine göre daha olumlu bir nitelik taşımaktadır. İkinci faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirilen tutumlara ilişkin ön test ve son test grafiği aşağıdaki gibidir.



Yukarıdaki grafiğe göre ikinci faktör yükü altında bulunan maddelere ilişkin öğrenci tutumları uygulamadan önce 14 puan ile 31 puan arasında değişirken; uygulama sonrasındaki öğrenci tutumları 19 puan ile 69 puan arasında değişmektedir. Buna göre ikinci faktör yükü altında bulunan maddelere ilişkin öğrenci tutumları uygulama sonrasında olumlu yönde artış göstermektedir.

İkinci faktör yüküne ilişkin olarak "Topluluk karşısında konuşurken kendime güven duyarım." maddesine uygulama öncesinde % 23,8 oranında katılmadıklarını belirten öğrencilerin oranı uygulama sonrasında % 2,9'a; uygulama öncesinde bu madde üzerinde % 40 oranında kararsızlık gösteren öğrencilerin oranı da uygulama sonrasında % 17,1'e gerilemiştir. Bu maddeye öğrenciler uygulama öncesinde % 17,1 oranında katıldıklarını % 12,4 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 37,1 oranında katıldıklarını, % 41,9 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Buna göre uygulama sonrasında maddeye katılanların ve tamamen

◆ Mehmet Temizkan

katılanların oranında büyük bir artış; katılmayanların ve kararsız olanların oranında da büyük bir düşüş görülmektedir. Yani konuşma ile ilgili yapılan etkinlikler, öğrencilerin topluluk karşısında kendilerine güven duymalarını sağlamıştır.

Yukarıdaki maddeyi destekler nitelikte “Konuşurken heyecanımı yenebilirim.” maddesine % 22,9 oranında katılmadıklarını, % 35,2 oranında kararsız olduklarını, % 23,8 oranında katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 2,9 oranında katılmadıklarını, % 8,6 oranında kararsız olduklarını, % 44,8 oranında katıldıklarını, % 43,8 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Buna göre öğrenciler, uygulama boyunca yapılan etkinlikler sayesinde heyecanlarını kontrol altına almayı öğrenmişlerdir.

Diğer yandan öğrenciler “Bölümde Türk Dili derslerinin olmasından mutluluk duyarım.” maddesine % 31,4 oranında katıldıklarını, % 38,1 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 25,7 oranında katıldıklarını, % 69,5 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

“Konuşmayla ilgili etkinlikler, dersin zevkli geçmesini sağlar.” maddesine uygulama öncesinde % 30,5 oranında katıldıklarını, % 54,3 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 17,1 oranında katıldıklarını, % 80 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

“Herhangi bir tartışmada görev alarak fikirlerimi söylemek beni rahatlatır.” maddesine uygulama öncesinde % 35,2 oranında katıldıklarını, % 35,7 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 31,4 oranında katıldıklarını, % 54,3 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

Bu bulgulara göre uygulamalar sonrasında öğrenciler bir tartışmada fikirlerini paylaşmak için gönüllü hâle gelmişler ve konuşmayla ilgili yapılan etkinliklerden de zevk almaya başlamışlardır.

2. 3. Üçüncü Faktör Yüküne İlişkin Bulgular

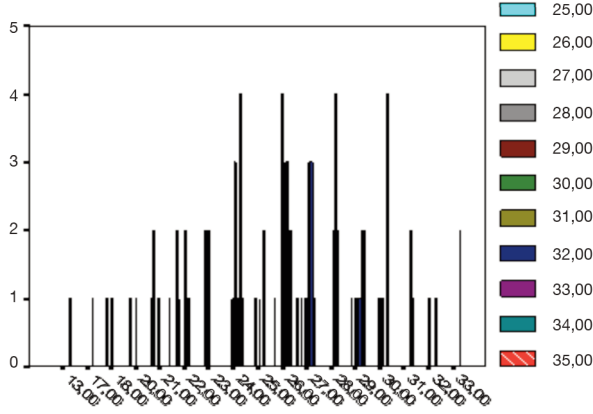
Konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin üçüncü faktör yükü toplam 7 maddeden oluşmaktadır. (M8, M13, M16, M20, M22, M23, M26). Bu maddelere ilişkin öntest ve sontest bulguları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4: Üçüncü Faktör Yükünü Oluşturan Maddelere Yönelik Tutumlara İlişkin Ön Test ve Son Test Sonuçları

Deney Grubu	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön Test	105	25,94	3,63	104	10,605	,000
Son Test	105	30,14	3,45			

Tablo 4’e göre deney grubundaki öğrencilerin üçüncü faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirdikleri tutumlara ilişkin ön test ve son test verileri arasında ,000 oranında bir anlamlı fark bulunmaktadır. Öğrencilerin ön test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları $\bar{X} = 25,94$; son test sonuçlarına göre aritmetik ortalamaları ise $\bar{X} = 30,14$ oranında gerçekleşmiştir. Yani üçüncü faktör yükünü oluşturan mad-

delere yönelik geliştirilen tutumlar uygulama öncesine göre daha olumlu bir nitelik taşımaktadır. Üçüncü faktör yükünü oluşturan maddelere yönelik geliştirilen tutumlarla ilişkin ön test ve son test grafiği aşağıdaki gibidir.



Yukarıdaki grafiğe göre üçüncü faktör yükü altında bulunan maddelere ilişkin öğrenci tutumları uygulamadan önce 13 ile 32 puan arasında değişirken; uygulama sonrasındaki öğrenci tutumları 18 ile 33 puan arasında değişmektedir. Buna göre üçüncü faktör yükü altında bulunan maddelere ilişkin öğrenci tutumları uygulama sonrasında olumlu yönde artış göstermektedir.

Üçüncü faktör yüküne ilişkin olarak “Bu dersin kredisinin artırılmasını isterim.” maddesine uygulama öncesinde % 27,6 oranında kararsız olduklarını belirten öğrencilerin oranı % 15,2’ye gerilemiştir. Ayrıca % 30,5 oranında katıldıklarını, % 27,6 oranında tamamen katıldıklarını belirten öğrenciler, uygulama sonrasında % 28,6 oranında katıldıklarını, % 48,6 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Buna göre maddeye “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretleyen öğrencilerin oranında büyük bir artış gözlenmektedir.

Öğrenciler; “Bir topluluk karşısında konuşma cesaretine sahip olduğumu düşünüyorum.” maddesine uygulama öncesinde % 25,7 oranında katıldıklarını, % 12,4 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 41 oranında katıldıklarını, % 41 oranında ise tamamen katıldıklarını belirtmektedirler. Yani bu maddenin hem “katılıyorum” hem de “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretleyen öğrencilerin oranı uygulama sonrasında yükselmiştir.

Diğer yandan öğrenciler; “Sözlü anlatımla ilgili yaptığım etkinliklere yöneltilen eleştiriler beni geliştirir.” maddesine uygulama öncesinde % 36,2 oranında katıldıklarını, % 39 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 34,3 oranında katıldıklarını, % 58,1 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

“Grupla yapılan etkinlikler birbirimize karşı güveni artırır.” maddesine uygulama öncesinde % 41 oranında katıldıklarını, % 21 oranında tamamen katıldıklarını belirtirken; uygulama sonrasında % 29,5 oranında katıldıklarını, % 42,9 oranında tamamen katıldıklarını belirtmektedirler.

Tartışma ve Sonuç

21. yüzyılda toplumları ileriye taşıyacak insan profili “ düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanabilen, bilgi çağı kimliğine uygun, bilim ve teknoloji üretimine yatkın, kendini tanımaktan ve açıklamaktan korkmayan bireyler” şeklinde açıklanmaktadır (Özbir, 2008). Buradan hareketle toplumlar, bilginin farkında olan, bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu özellikler kısaca öğrenmeyi öğrenen ve bilgiyi elde etmede aktif olan bireylerin özellikleridir. Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre öğrencinin kendisini tanıması, bireysel özelliklerinin farkında olması, iş birliği ve grup çalışmasına istekli olması, öğrenmeyi öğrenmesi, düşünme becerilerini geliştirmesi, akademik becerileri yaşam becerilerine dönüştürmesi ve etkili iletişim becerilerini kazanması hedeflenmektedir.

Buna paralel olarak yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan ve öğrencinin aktif olmasına dayanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da dinlediklerini, okuduklarını vb. anlayan; duygularını, düşüncelerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, bilgiyi kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlara ulaşmada Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bir temel dil becerisi olarak ele alınan “konuşma” etkinliklerinin önemli bir yeri vardır. Programda konuşma becerisiyle ilgili olarak belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirecek yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmek amacıyla eleştirel konuşma; öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmek amacıyla tartışma; öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla güdümlü konuşma; öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade güçlerini geliştirmek amacıyla serbest konuşma; öğrencilerin konuşma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla yaratıcı konuşma türlerine yer verilmiştir (MEB, 2005, 63-64).

Araştırma için geliştirilen öğrenci merkezli Türk Dili II dersi programında da öğrencilerin kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaçlarla programdaki konuşma etkinlik örneklerinde; birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri ve iletişim becerilerini geliştirici çalışmalara yer verilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, bu amaçlara ulaşıldığının bir göstergesidir. Nitekim uygulama sonunda öğrenciler herhangi bir konuda görüşlerini ortaya koyma cesaretini kendilerinde bulduklarını; hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaları nasıl değerlendireceklerini öğrendiklerini; öğrencilerin aktif olduğu konuşma etkinliklerinin rahat bir sınıf ortamı oluşturduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler araştırma sonunda ayrıca topluluk karşısında konuşurken kendilerine güven duymaya başladıklarını; tartışmalarda söz alarak fikirlerini söylemenin kendilerini rahatlattığını; gruba yapılan konuşma etkinliklerinin çalışma heveslerini artırdığını; etkinliklere yönelik getirilen eleştirilerin ken-

dilerini geliştirdiğini; grupta yapılan etkinliklerden sonra birbirlerine güvenlerinin arttığını da belirtmişlerdir. Buna göre öğrenciler Türkçe öğretim programında belirtilen aşağıdaki iki maddede belirtilen becerileri kazanmış durumdadırlar:

➤ Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır.

➤ Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir.

Bunun yanında öğrenci merkezli yaklaşıma uygun bir şekilde düzenlenen öğrenme öğretme ortamları, farklı disiplinlerde öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları gibi becerileri de kazandıracaktır.

Öneriler

1. Sadece Türk Dili derslerinde değil, diğer derslerde de öğrencileri merkez olarak alan; onların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap veren programlar uygulanmalıdır.

2. Öğretmen öğrencilerin çalışmalarında yol gösterici olmalı, onlara kılavuzluk etmeli, uygun yerlerde dönütler vermelidir.

3. Öğrencilere verilen dönütlerin yapıcı olmasına, öğrenmeye ve uygulamaya yönelik motivasyonu sağlamasına dikkat edilmelidir.

4. Derslerde ele alınan konular güncel yaşamla ilişkilendirilmeli, hayatın gerçekleri öğrenme öğretme ortamlarına taşınmalıdır.

Kaynakça

- ARSLAN, Mehmet. (2007). "Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. C. 40. S. 1. ss. 41-61.
- BACANLI, Hasan. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- COLVIN, John – PHELAN, Alan. (2008). "Evaluating Student Opinion of Constructivist Learning Activities on Computing Undergraduate Degrees". www.eprints.worc.ac.uk
- CÜCELOĞLU, Doğan. (1991). **İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- DEMİREL, Özcan. (2000). **Planlamadan Uygulamaya Öğretme Sanatı**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- DERYAKULU, D. (2000). "Yapıcı Öğrenme". Ali Şimşek (Ed.). **Sınıfta Demokrasi**, Eğitim-Sen Yayınları, Ankara.
- ERBİL, Oğuz. (2008). "Öğrenci Merkezli Eğitim I". <http://www.uretim.meb.gov.tr>.
- ERDEN, Münire ve Yasemin Akman. (1998). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretme: Eğitim Psikolojisi**, Arkadaş Yayınları, Ankara.
- KINCAL, Remzi - ERGÜL, Remziye- TİMUR, Serkan. (2007). "Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. C. 32. ss.156-163.
- KNABE, Ann Peru. (2008). "Constructivist Learning Perspectives in the Online Public Relations Classroom". <http://www.praxis.massey.ac.nz>
- KÖKSAL, Mustafa Serdar. (2006). "Kavram Öğretimi ve Çoklu Zekâ Teorisi". **Kastamonu Eğitim Dergisi**. C. 14. no: 2. ss. 473-480.
- MEB. (2005). **Türkçe Dersi Öğretim Programı**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- MEB. (2008). "Öğrenci Merkezli Eğitim Nedir?" <http://www.talimterbiye.mebnet.net>
- ORMROD, J. E. (1990). **Human Learning: Theories, Principles, and Educational Applications**, Columbus, OH: Merrill.
- ÖZERBAŞ, Mehmet Ali. (2007). "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi". **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 5 (4).
- ÖZTÜRK, Bülent. (1995). **Genel Öğrenme Stratejilerinin Öğrenciler Tarafından Kullanılma Durumları**. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- SENEMOĞLU, Nuray. (1997). **Gelişim Öğrenme Öğretim. Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, Ankara.
- ŞAŞAN, Hasan. (2002). "Yapılandırmacı Öğrenme". **Yaşadıkça Eğitim**. S. 74. 49-52.
- TARMAN, S. (2002). "Çoklu Zekâ Kuramının Lise Programlarında Uygulanabilirliği." **2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu**. 8-9 Haziran.
- TEMİZYÜREK, Fahri, İlhan ERDEM, Mehmet TEMİZKAN. (2007). **Konuşma Eğitimi**, Öncü Kitap, Ankara.
- VURAL, Birol. (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, Hayat Yayıncılık, İstanbul.

EKLER

Ek 1. Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği

Maddeler	Uygulamadan Önce					Uygulamadan Sonra				
	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Sözlü iletişim günlük hayatta önemli bir yer tutar										
2. İnsanlar temel sözlü iletişim becerilerine sahip olmalıdır										
3. Beden dili, konuşmada önemli bir unsurdur										
4. Topluluk karşısında konuşurken kendime güven duyaram										
5. Konuşurken heyecanımı yenebilirim										
6. Herhangi bir konuda görüşlerimi ortaya koyma cesaretine sahibim										
7. Bir konuyu araştırarak toplulukla paylaşmak beni mutlu eder										
8. Konuşma ile ilgili etkinlikler yapmaktan çekinmem										
9. Sözlü anlatım etkinlikleri diksiyon becerimi geliştirir										
10. Türk Dili II dersinin bölümümüzde olmasından mutluluk duyaram										
11. Bu dersi almış olmak beni pişman etmez										
12. Konuşmayla ilgili etkinlikler dersin zevkli geçmesini sağlar										
13. Bu dersin kredisinin artırılmasını isterim										
14. Hazırlıklı konuşmaların nasıl değerlendirilmesi gerektiğini biliyorum										
15. Konuşma ile ilgili etkinlikler yapmak beni eğlendirir										
16. Sözlü anlatımla ilgili yaptığım etkinliklere yöneltilen eleştiriler beni geliştirir										
17. Sözlü anlatımla ilgili etkinlikler, vurgu ve tonlama becerilerini geliştirir										
18. Bir tartışmada görev alarak fikirlerimi söylemek beni rahatlatır										
19. Herhangi bir tartışmayı yönetecek kadar kendime güveniyorum										
20. Bir topluluk önünde konuşma cesaretine sahip olduğumu düşünüyorum										
21. Öğrenci merkezli etkinlikler rahat bir sınıf ortamı oluşturur										
22. Yapılan etkinlikler, konuşmamı daha akıcı yapar										

◆ Mehmet Temizkan

23. Sözlü anlatımla ilgili etkinlikler günlük konuşmalarında beni daha başarılı kılar														
24. İnsanlarla iletişim kurmaya dayalı bir mesleğim olmasını isterim														
25. Grupla yapılan konuşma etkinlikleri, çalışma hevesimi artırır														
26. Grupla yapılan etkinlikler, birbirimize karşı duyduğumuz güveni artırır														
27. Konuşma etkinliklerini çok yönlü değerlendiribilirim														

Ek 2. Öğrenci Merkezli Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türk Dili II Dersi Uygulama Programı

UYGULAMALAR	HAZIRLIK	SÜRE	DEĞERLENDİRME
1. Programla İlgili Bilgi Verme	Bireysel Konuların Dağıtılması Grupların Oluşturulması	2 Saat	—
2. Hazırlıksız Konuşma	1. Hazırlıksız konuşmalar hakkında bilgi verme 2. Konuların belirlenmesi ve uyg. yapılması	2 Saat	Öz Değ. Akran Değ.
3. Hazırlıklı Konuşma	1. Konuların belirlenmesi 2. Konu hakkında araştırma yapılması 3. Hazırlıklı konuşma örneği izleme ve uyg.	2 Saat	Öz Değ. Akran Değ.
4. Röportaj Yapma	1. Röportaj hakkında bilgi edinme 2. Konunun belirlenmesi 3. Röportaj örneği izleme ve uyg.	2 Saat	Grup Öz Değ. Öz Değ. Akran Değ.
5. Film Tartışması	1. Filmi belirleme 2. Tartışma hakkında bilgi edinme 3. Film eleştirisi örneği izleme ve uyg.	2 Saat	Grup Öz Değ. Öz Değ. Akran Değ.
6. Bir Ürünün Pazarlamasını Yapma	1. Reklâm ve tanıtım konuşmaları hak. bilgi verme 2. Belirlenen ürünün tanıtımını yapma.	2 Saat	Öz Değ. Akran Değ.
7. Şiir Dinletisi Hazırlama	1. Şiir okuma tekniklerini uygulama 2. Şiir dinletisi örneği izleme 3. Gerekli materyalleri hazırlama ve sunma	2 Saat	Grup Öz Değ. Öz Değ. Akran Değ.
8. Panel Düzenleme	1. Panel hakkında bilgi toplama ve sınıfla paylaşma 2. Panel örneği izleme 3. Konuyu belirleme ve sunma	2 Saat	Grup Öz Değ. Öz Değ. Akran Değ.
9. Açış, Açılış Konuşmaları Yapma	1. Konuları belirleme 2. Açılış konuşmaları hakkında bilgi verme ve uyg.	2 Saat	Grup Öz Değ. Öz Değ.
10. Belgesel Seslendirme	1. Örnek belgesel programı izleme 2. Belgesel programını belirleme 3. Belirlenen belgeseli seslendirme	2 Saat	Öz Değ. Akran Değ.

Ek 3. Konuşma Becerisine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Mad.	Uygulamadan Önce										Uygulamadan Sonra									
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
M 1	1	1	4	3,8	1	1	48	45,7	51	48,6	0	0	0	0	1	1	6	5,7	98	93,3
M 2	3	2,9	1	1	10	9,5	42	40	49	46,7	0	0	0	0	2	1,9	24	22,9	79	75,2
M 3	0	0	3	2,9	12	11,4	39	37,1	51	48,6	0	0	0	0	1	1	19	18,1	85	81
M 4	7	6,7	25	23,8	42	40	18	17,1	13	12,4	1	1	3	2,9	18	17,1	39	37,1	44	41,9
M 5	5	4,8	24	22,9	37	35,2	25	23,8	14	13,3	0	0	3	2,9	9	8,6	47	44,8	46	43,8
M 6	1	1	18	17,1	35	33,3	28	26,7	23	21,9	0	0	4	3,8	10	9,5	39	37,1	52	49,5
M 7	2	1,9	13	12,4	25	23,8	39	37,1	26	24,8	0	0	2	1,9	13	12,4	31	29,5	59	56,2
M 8	8	7,6	22	21	30	28,6	34	32,4	11	10,5	0	0	6	5,7	9	8,6	40	38,1	50	47,6
M 9	3	2,9	14	13,3	17	16,2	43	41	28	26,7	0	0	2	1,9	9	8,6	29	27,6	65	61,9
M 10	0	0	10	9,5	21	20	33	31,4	40	38,1	0	0	0	0	5	4,8	27	25,7	73	69,5
M 11	5	4,8	11	10,5	19	18,1	31	29,5	39	37,1	0	0	0	0	3	2,9	30	28,6	72	68,6
M 12	2	1,9	4	3,8	10	9,5	32	30,5	57	54,3	1	1	2	1,9	0	0	18	17,1	84	80
M 13	6	5,7	9	8,6	29	27,6	32	30,5	29	27,6	2	1,9	6	5,7	16	15,2	30	28,6	51	48,6
M 14	1	1	12	11,4	18	17,1	43	41	31	29,5	0	0	1	1	6	5,7	30	28,6	68	64,8
M 15	1	1	13	12,4	31	29,5	31	29,5	29	27,6	0	0	3	2,9	4	3,8	24	22,9	74	70,5
M 16	1	1	9	8,6	16	15,2	38	36,2	41	39	0	0	2	1,9	6	5,7	36	34,3	61	58,1
M 17	1	1	10	9,5	12	11,4	46	43,8	36	34,3	0	0	3	2,9	8	7,6	33	31,4	61	58,1
M 18	1	1	8	7,6	21	20	37	35,2	37	35,7	0	0	2	1,9	13	12,4	33	31,4	57	54,3
M 19	6	5,7	29	27,6	33	31,4	26	24,8	11	10,5	3	2,9	2	1,9	27	25,7	36	34,3	37	35,2
M 20	3	2,9	21	20	41	39	27	25,7	13	12,4	3	2,9	0	0	16	15,2	43	41	43	41
M 21	1	1	8	7,6	26	24,8	46	43,8	24	22,9	0	0	3	2,9	7	6,7	32	30,5	63	60
M 22	0	0	3	2,9	25	23,8	39	37,1	38	36,2	0	0	2	1,9	11	10,5	24	22,9	68	64,8
M 23	1	1	4	3,8	18	17,1	45	42,9	37	35,2	0	0	2	1,9	7	6,7	31	29,5	65	61,9
M 24	3	2,9	10	9,5	27	25,7	25	23,8	40	38,1	3	2,9	4	3,8	14	13,3	28	26,7	56	53,3
M 25	3	2,9	9	8,6	21	20	44	41,9	28	26,7	1	1	2	1,9	8	7,6	29	27,6	65	61,9
M 26	5	4,8	5	4,8	30	28,6	43	41	22	21	2	1,9	9	8,6	18	17,1	31	29,5	45	42,9
M 27	2	1,9	5	4,8	32	30,5	38	36,2	28	26,7	2	1,9	3	2,9	3	2,9	47	44,8	50	47,6

THE EFFECT OF TURKISH LANGUAGE COURSE II WHICH ARRANGED ACCORDING TO STUDENT-CENTERED LEARNING ON ATTITUDES TOWARDS TALKING SKILL

Mehmet TEMİZKAN*

Abstract

The aim of the research is to determine the effect of Turkish language course II (which arranged according to student-centered learning) on students' attitudes towards talking skill. The finds of the research is obtained with experimental group pre-test post-test model. There are 105 students in the study group of this research who are training in Mustafa Kemal University Faculty of Science-Letters and Faculty of Fine Arts. As the data collection tool is used "The Attitude Scale Towards Talking Skill" in study which is structured by researcher. As a result a significant relation among students' attitudes towards talking skill is found.

Key Words: Attitude, student centered learning, Turkish

* Mustafa Kemal University Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEĞE İLİŞKİN TUTUMLARI İLE DUYGUSAL ZEKÂLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tuba AKAR KAYSERİLİ*

Kerim GÜNDOĞDU**

Özet

Araştırmalar, erken çocukluk eğitiminin bilişsel, sosyal ve duyuşsal özellikleri geliştirme bakımından son derece önemli olduğunu göstermektedir. İnsan karakterinin büyük bölümünün 6-7 yaş civarında oluştuğu düşünülürken bu eğitimin önemi daha da artmaktadır. Bu araştırma, meslekte görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin ve son sınıf öğretmen adaylarının duyuşsal zekaları ile okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Erzurum il merkezindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 90 okul öncesi öğretmeni ve Atatürk Üniversitesi K.K.E.F Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda eğitim gören 80 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları hakkında bazı bilgileri elde etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duyuşsal zeka yetenekleri, okul öncesi öğretmenlik mesleği tutumlarını tespit etmek amacıyla "Bar-On Duyguşsal Zeka Ölçeği", "Okul Öncesi Öğretmenlik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duyuşsal zeka alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duyuşsal zekaları ve okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik mesleği, duyuşsal zeka, okul öncesi eğitim, öğretmen adayı, tutum

Giriş

Eğitimcilerin nitelikli eğitim sunabilmeleri ile insan özelliklerini tanıyabilmeleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu açıktır. İnsan özelliklerinin içinde bedensel, zihinsel ve duyuşsal yönler vardır. Eğitim alanındaki uğraşlar eskiden beri genellikle bilişsel ve psikomotor beceri ve özellikleri geliştirmekle sınırlı kalmıştır. Duyuşsal alan eğitimi ise, önemi oranında üzerinde durulmayan alan olmuştur. Okullarımızda yaşanan ve sıkça eleştirilere maruz kalan, bilişsel ağırlıklı özellikler aracılığıyla liseye, üniversiteye ve hatta öğretmenlik mesleğine aday seçme anlayışı, günümüzde eğitimde bilişsel (zihinsel) becerilerin hala ne denli etkin olduğu göstermektedir.

* Okul Öncesi Öğretmeni, Kayakyolu ÇMİS İ.Ö.O./ERZURUM

** Yrd. Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, K.K. Eğitim Fakültesi/ERZURUM

Aslında, üzerinde sık durulmayan duyuşsal alan eğitiminin, insan olmayı öğretmesinin yanında diğer alanların gelişiminde de etkileyici güç rolünü oynamaktadır.

Eğitim programları, kullanılan yöntem ya da araç-gereç ne kadar iyi olursa olsun, eğer öğretmen yetersizse çocukların eğitiminde başarılı olunması söz konusu değildir (Başal ve Taner, 2004, s.483). Öğretmenin barındırdığı pozitif veya negatif bilgi, beceri, yetenek, algı ve tutumlar, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal niteliklerini doğrudan etkilemektedir (http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_327.pdf).

Erken çocukluk eğitimi kişiliğin geliştiği, ilerleyen yaşlarda gerekli olan becerilerin kazanıldığı, zeka gelişiminin (EQ ve IQ) desteklendiği eğitim alanı olarak önemlidir. Bu çağdaki kazanımların bireyin gelecekteki yaşamına yön verdiği de bilinmektedir. Okul öncesi öğretmeni alanında yeterli eğitim almış, çocuk gelişimini bilen, çocukla sağlıklı iletişim kurabilen, yol gösterici şekilde rehberlik eden, çocuğun kendi gelişimini sağlarken destekleyici eğitim yaşantıları sağlayan kişidir. İyi bir okul öncesi öğretmeni olabilmek ayrıca bazı yetenek ve potansiyellere sahip olmanın yanı sıra, bunları yeterli bir eğitimle geliştirmeyi gerektirir. Bu gelişim, okul öncesi öğretmenin nitelikli bir hizmet sunabilmesi, görev ve sorumluluklarını yürütmede daha donanımlı ve deneyimli hale gelmesi sürecinde gerçekleşebilir. Bu süreci etkileyen en önemli faktörlerden birisi zeka, diğeri ise duygu kavramıdır.

Mayer ve Salovey (akt. Yüksel, 2006) duyguları, “psikolojik yanıtları, algıyı ve bilinçli farkındalığı içeren birçok psikolojik alt sistemleri koordine eden içsel olaylar olarak” tanımlamışlardır. Goleman, (2000, s.45) duyguyu, mantıklı olmak için gerekli yeti olarak tanımlamaktadır.

Zeka kavramı daha çok akademik başarıyı sağlayan ‘bilişsel potansiyeli’ vurgulamaktadır. Ancak sosyal ilişkileri düzenlemede, yaşama uyum ve yaşamda başarılı olmada duygusal yeti ve potansiyelin çok gerekli olduğu açıktır. Duygu ve düşüncenin ortak çalışmasında, duygu düşünceyi devreye sokarak veya devreden çıkararak kararları şekillendirebilmektedir. Daha geniş bakış açısı ile baktığımızda akılcı ve duygusal olmak üzere iki beyin, iki zihin ve iki farklı türde zeka var demektir. Hayatın nasıl yaşandığı ikisi tarafından belirlenmektedir. Sadece akademik zeka (IQ) değil, duygusal zeka (EQ) da aynı önemi taşımaktadır. Akıl, duygusal zeka eksik olduğunda istenilen verimde çalışmamaktadır (Goleman, 2000, s.45). Goleman’ın sözünü ettiği duygusal zeka becerilerini kullanabilmek ve duygusal hayatı kontrol altında tutabilmek, okul öncesi öğretmeni alanında olduğu gibi özellikle etkileşim, iletişim ve eşgüdümlü işbirliğini gerektiren görevlerin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde önemli bir koşuldur.

Eğitim kurumlarında bilişsel davranışlara ulaşma düzeyleri sıklıkla kontrol edilirken, duyuşsal davranışlar planlı bir şekilde kazandırılmamakta ve ölçülmektedir. Özellikle erken çocukluk dönemi eğitim programında duyuşsal nitelikler öğretmenlerin tutumlarıyla şekillenmektedir. Günümüzde duyuşsal nitelikler duygusal zeka kavramıyla örtüştürülmektedir. Duyuşsal bileşenler ise tutumlara devamlılık getirir (Sapancı, 2005). Yapılan farklı araştırmalarda çocukların duygusal zeka düzeyi ile model aldıkları bireyler arasında büyük bir korelasyon vardır (Yılmaz ve Şahin, 2004, s.3).

Birebir etkileşimde model olma durumu öğretmenlere eğitim ortamını daha dikkatli ve bilinçli bir şekilde düzenlemeleri açısından çok önemli sorumluluklar

yükler. Bu büyük sorumluluğu yerine getirmede kendini tanıyan, duygularını anlayabilen, kendini ve ilişkilerini yönlendirebilen, kişiler arası ilişkilerinde empati kurabilen, kendini motive edebilen bir öğretmen daha kolay ve daha başarılı olacaktır. Tutumlara, bireyin duygusal gelişimi temel olur. Yani tutumlar duygusal gelişimin ürünüdür. Bireyin haz, acı şeklinde gelişen duyguları tutumların şekillenmesinde katkıda bulunurlar. Yapılan seçimlerde duyuşsal yön ağır basar (Selçuk, 2006).

Araştırmayla ilgili literatür tarandığında, bu alanda çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, İşmen (2001) üniversite öğrencileri ve tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin duygusal zekaları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal zeka düzeyinin yaşa göre farklılaşmadığı ve duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasında ters yönlü bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Deniz ve Yılmaz ise (2004)'de üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi inceleyerek öğrencilerin yaşam doyumları ile duygusal zeka boyutları ve toplam duygusal zeka puanları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Öztürk'ün (2006) konuyla ilgili yapmış olduğu çalışmada ise, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka alt boyutları ve toplam duygusal zeka puan ortalamalarının eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre; tükenmişlik düzeylerinin ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlik mesleğine karşı tutum ile ilgili literatürde de çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin, Dalgan (1998, akt. Aysu, 2007, s.29) okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin iş tatmini ve öğretmen tutumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin çalıştıkları kurumların statüsü, cinsiyet, mesleki kıdemleri, mezun oldukları kurum, çalışan grup, mesleği kendi rızası ile seçme, kurumda çalışma yılı, mesleklerinden memnun olup olmamalarının iş tatminlerini etkilediği görülmüştür. Öğretmenlik tutumları karşılaştırıldığında, sınıf öğretmenlerinin tutum puanları, okul öncesi öğretmenlere oranla daha fazla bulunmuştur.

Aslan ve Akyol'un (2006, s.57) 120 okul öncesi öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada, bulunulan sınıf düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygıları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu da görülmüştür.

Araştırmalardan çıkarılacak en önemli derslerden biri de öğretmenlik mesleğine karşı tutumun, gelecek nesilleri yetiştirmede ne denli önemli görüldüğüdür. Yine görülmektedir ki, öğretmenlik mesleğinin en temel unsurlarından birisi o mesleği sevmek ve bilişsel alanda olduğu kadar duyuşsal olarak da başarılı ve olumlu özelliklere sahip olmaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim süreci içinde duyuşsal alanı geliştirmeye yönelik doğru model olabilmelerinde çocuklara karşı sergiledikleri mesleki tutumlar temel oluşturmaktadır. Duyuşsal açıdan zengin bir öğretmenin meslekte doyum sağlayacağı ve olumlu özellikleri geleceğin sahibi çocuklara aktaracağı da açıktır. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu mesleğe karşı tutumları ile duyuşsal özellikleri araştırılmak istenmiştir.

Bu araştırmada son sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının seçilmesindeki temel etken, mesleğe başlamak üzere olmalarıdır. Aynı zamanda, okul öncesi öğretmenlik görevini yürüten öğretmenlerin de duygusal özellikleri ve mesleki tutumları incelenmiştir. Böylece öğretmenlik mesleğine başlangıçtaki ve çalışma yaşamındaki duygusal yapı ile tutumları karşılaştırılma olanağı bulunmuştur. Bu araştırmanın okul öncesi eğitimin temel taşı olan okul öncesi öğretmenlerinin ve son sınıf okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlik mesleği tutumları arasındaki ilişki ile ilgili problem kaynaklarının belirlenmesi ve bu problem kaynaklarına çözümler sağlanmasında alanımıza yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Kuşkusuz bu durum öğretmenlik mesleğine karşı tutum düzeyini de etkileyecektir.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi sınıflarında görev yapan öğretmenler ile mesleğe henüz adımını atmamış olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırma Problemi

Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlik mesleği tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt problemler

1-Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle, öğretmen adaylarının duygusal zeka ve mesleğe karşı tutumları farklılık göstermekte midir?

2-Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adayları ve öğretmenlerin duygusal zeka ve mesleğe karşı tutumları farklılık göstermekte midir?

3- Öğretmenler ile öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile mesleğe ilişkin tutumları arasında anlamlı korelasyonel ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli öncelikle var olan durumu tanımladığı için bazen betimsel araştırma içinde de görülebilir (Gay ve Airasian, 2000). Korelasyon ve karşılaştırma şeklinde ikiye ayrılır. Korelasyon, iki değişken arasındaki karşılıklı ilişki miktarını gösterir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama ise bağımlı ve bağımsız değişkenlerden oluşur ve aralarında farklılaşma olup olmadığına bakılır (Karasar, 2005, s.81). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, Erzurum il merkezinde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan tüm öğretmenler ile Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında kayıtlı tüm son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem ise, 2007-2008 yılında Erzurum il merkezinde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 90 (90/110: %82) öğretmen ile aynı eğitim yılında Atatürk Üniversitesi K.K.E.F okul öncesi öğretmenliği Ana Bilim Dalında kayıtlı 80 (%100) son sınıf öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Acar tarafından 2001’de uyarlaması yapılan Bar-On Duygusal Zeka Yeteneği Ölçeği ve Çetin tarafından 2006’da geliştirilen Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılmıştır (bkz. ek 1ve ek 2). Acar’ın (2001, akt. Yüksel, 2006) Türkçe’ye uyarladığı duygusal zeka ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.92 olarak bulunmuştur. Yine Çetin (2006) tarafından geliştirilen 35 maddelik tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekte alınabilecek en düşük puan 35 ve en yüksek puan ise 165’tir.

Erzurum il merkezinde bulunan resmi ve özel okul öncesi kurumlarında görev yapan 110 öğretmenin tamamına ulaşılmış ancak, 80 öğretmenden ölçme aracı geri alınabilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının tamamına ölçekler uygulanmış ve hepsinin geri dönüşü sağlanmıştır. Verilerin analizinde ‘t testi’ ve ‘korelasyon analizi’ kullanılmış olup, bu analizler bilgisayarda SPSS for Windows 12.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve duygusal zekalarına ilişki ölçekler aracılığıyla elde edilen veriler yer almaktadır.

Alt problem 1: Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle öğretmen adaylarının duygusal zeka ve mesleğe karşı tutumları farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenler ve öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarına ilişkin veriler aynı tabloda birlikte verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutum ve duygusal zeka puanlarına ilişkin değerler

	Grup	N	\bar{X}	SS	t	p
Tutum	Öğretmen	80	129,3	22,492	-3,963	.000
	Öğrt. Adayı	90	134,8	17,147		
Duygusal Zeka	Öğretmen	80	293,9	42,527	-3,963	.000
	Öğrt. Adayı	90	317,6	35,481		

Tablodaki bulgular incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının ortalamasının (\bar{X} =129,3); öğretmenlerin ise (\bar{X} =134,8) olduğu görülmektedir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmış ve öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki tabloda öğretmenler ve öğretmenlerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar da görülmektedir. Tabloda öğretmen adaylarının duygusal zeka

puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=317,6$); öğretmenlerin duygusal zeka puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=293,9$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda da öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık ($p<0,05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının duygusal zeka yönünden daha yüksek oldukları söylenebilir.

Alt problem 2: Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adayları ve öğretmenlerin duygusal zeka ve mesleğe karşı tutumları farklılık göstermekte midir?

Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenler ve öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analiz sonucunda elde edilen veriler aynı tabloda birlikte verilmiştir.

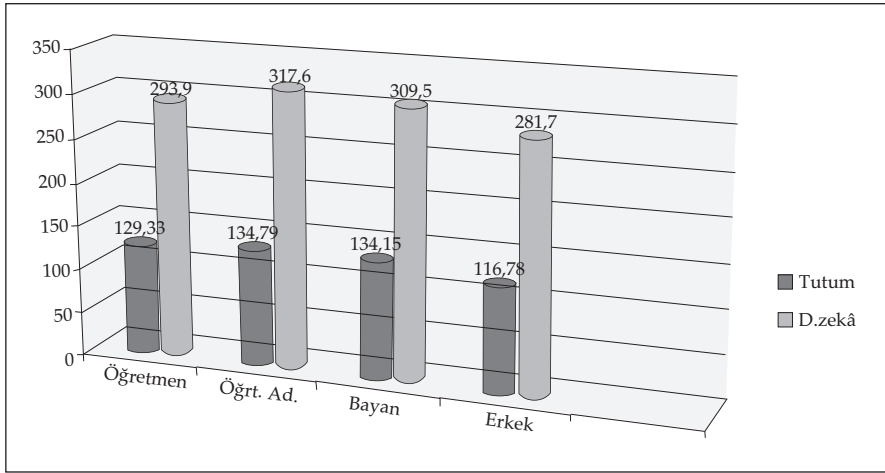
Tablo 2. Öğretmen ve öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre mesleğe karşı tutum ve duygusal zeka puanlarına ilişkin değerler

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Tutum	Bayan	151	134,2	19,262	3,705	.000
	Erkek	19	116,8	19,226		
Duygusal Zeka	Bayan	151	309,5	38,054	2,870	.005
	Erkek	19	281,7	51,911		

Tablodaki bulgular incelendiğinde, bayan okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=134,2$); erkeklerin ise ($\bar{X}=116,8$) olduğu görülmektedir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmış ve bayanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre, bayan öğretmen adayları ve öğretmenlerin okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yukarıdaki tabloda, bayan öğretmen adayları ve öğretmenlerin duygusal zeka ölçeğinden aldıkları puanlar da görülmektedir. Tabloda bayanların duygusal zeka puanlarının ortalamasının ($\bar{X}=309,5$); erkeklerin duygusal zeka puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=281,7$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda da bayanlar lehine anlamlı farklılık ($p<0,05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, bayan öğretmen adayları ve öğretmenlerin duygusal zekalarının erkeklerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlk iki alt probleme dayalı olarak, gerek araştırma kapsamında bulunan gruplar, gerekse bu grupların cinsiyet değişkenine göre öğretmenlik mesleğine karşı tutum ve duygusal zeka puanları açısından değerler, daha kolay algılanabilmesi bakımından aşağıda grafik olarak verilmiştir.



Şekil 1. Cinsiyet ve görev değişkenine göre mesleğe karşı tutum ve duygusal zeka değerleri

Alt problem 3: Öğretmenler ile öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile mesleğe ilişkin tutumları arasında anlamlı korelasyonel ilişki var mıdır?

Okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenler ve öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 3’de birlikte verilmiştir.

Tablo 3. Okul öncesi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin duygusal zekaları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile ilgili bulgular

		N	R	p
Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum-Duygusal Zekâ	Öğretmen	80	.470	.000
	Öğretmen Adayı	90	.611	.000

Tablo 3’ün incelenmesinden okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile duygusal zekaları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.470$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.22$) dikkate alındığında, öğretmenlerin duygusal zekalarındaki toplam varyansın %22’sinin öğretmenlik mesleğine karşı sahip oldukları tutumdan kaynaklandığı söylenebilir.

Bunun yanında, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile duygusal zekaları arasında da yine pozitif, öğretmenlere göre daha yüksek ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0.611$, $p<.01$). Determinasyon katsayısı ($r^2=0.37$) dikkate alındığında, öğretmen adaylarının duygusal zekalarındaki toplam varyansın %37’sinin öğretmenlik mesleğine karşı sahip oldukları tutumdan kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre öğretmenlik mesleğine karşı tutum düzeyi arttıkça duygusal zekanın da arttığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın en önemli bulgularından biri, meslekte görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin, öğretmen adaylarına göre düşük çıkmasıdır. Duygusal zeka kişilerarası 'farkındalık, kişilerarası ilişki, çevre şartlarına uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali' boyutlarını içermektedir. Bozgeyikli'nin (2001) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, kişisel farkındalık boyutunun kendini gerçekleştirme birimini yüksek olan bireylerin sosyal ilişkilerinde kaygı duygusunun çok düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Burke ve Hunt'un (1985, akt. Bozgeyikli, 2001) yine üniversite öğrencileri arasında yaptığı bir çalışmada kendine saygısı düşük ve kendini gerçekleştirememiş öğrencilerin yakın ilişkilerinde oldukça yetersiz oldukları belirlenmiştir. Şirin'in (2007) yaptığı bir başka çalışmada ise kararlılık düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin ilişkilerinde bilinç düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

Perek'e (2003, akt. Güler, 2006) göre de duygusal zekasını doğru şekilde kullanamayanların başarı oranı kullanabilenlere oranla daha düşüktür. Bu bireyler etkili iletişim kuramaz, olaylara tek taraflı yaklaşarak empatik davranamazlar. Erdoğan'nun (2006) yaptığı araştırma sonucuna göre de içe dönük olan öğrencilerin akademik başarıları, dışa dönük olan öğrencilerden daha yüksektir. Bu çıkarıma göre akademik olarak başarılı olabilmek için içe dönük kişilik özelliğine sahip olmak önemli, duygusal zeka gelişimi için ise dışa dönük olmak önemlidir.

Cox Cooper ve Selye (akt. Göçet, 2006) yaptıkları çalışmalarda bireyin 'tutumlarının' stresin oluşmasında ya da oluşmamasında bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu durum ise tutumların önemini ortaya koymaktadır. Buna paralel olarak, duygusal zekası iyi düzeyde olan bireylerin duygularını yönetme, kontrol etme ve yararlanma özellikleri yüksek düzeyde olacağından duygu boyutunda yer alan stresi de kontrol edebileceği düşünülebilir (Ergin, 2000). Bu nedenle öğretmen adaylarının duygusal zekalarına ve kapasitelerine yönelik eğitim programlarının varlığı, onların mesleğe atıldıklarında sahip olması olası streslerini kontrol edebilme gücüne kendilerine sağlayabilecektir.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki, bayan öğretmen adayları ve öğretmenleri duygusal zeka bakımından erkeklere göre daha olumludur. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar da vardır. Örneğin, Stein ve Howard (2003, akt. Güler, 2006) bayanların duygusal zekanın alt bölümleri olan sosyal sorumluluk ve empati konularında erkeklerden daha yüksek sonuç elde ettiklerini ifade etmektedirler. Yine, Nikaluou ve arkadaşları (2002, akt. Güler, 2006) tarafından bir yapılan çalışmada da duyguları algılama ve değerlendirme alt ölçeklerinde bayanların erkeklerden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Harrod ve Scheer'in (2005, akt. Güler, 2006) gençler arasında yaptıkları çalışmalarda da, bayanların duygusal zeka puanları erkeklere oranla anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Kadının doğasına ait özelliklerin dışında özellikle Türk toplumu açısından incelediğimizde de kadının sosyal sorumluluğu erkeklere oranla çok fazla ve ağırdır. Bu anlayışın da bir sonucu olarak erkeklerden daha çok gelişmiş sosyal beceriler, sorumluluk bilinci, kararlılık ve empati yeteneği kız öğretmen ve öğrencilerin puanını yükseltmektedir (<http://cws.emu.edu.tr>). Duygusal zekayla ilgili yapılan çeşitli çalışmalarda, cinsiyet değişkeni ile en çok empati alt boyutu arasında ilişki bulunmuştur. Bar-On (1997, <http://cws.emu.edu.tr>) araştırmamızda da kullanılan ölçeği

ile farklı ülkelerde duygusal zeka üzerine yaptığı çalışmalardan sonra, kadınların duygularını doğru tanımlayabildiklerini, empati yetilerini yerinde kullandıklarını bulmuştur.

Sonuç olarak, duyuşsal alan eğitiminin önemli öğelerinden olan duygusal zeka yeterliklerinin yüksek olması veya geliştirilebilmesi erken yaşta verilecek doğru ve nitelikli bir eğitimle sağlanabilir. Aynı zamanda duyuşsal alan eğitiminin nasıl sağlanabileceğine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarına hizmet öncesinde verilen eğitimin önemi artmaktadır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki öğretmenler mesleğe atıldıklarında bu türden beklentilerine cevap alamamaktadırlar. Dolayısıyla, hizmet öncesi eğitimde duyuşsal alan eğitimine önem verilmeli ve mesleğe atıldıklarında karşılaşacakları durumlar örnek olaylara dayalı olarak işlenmelidir.

Yapılan bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının, mesleklerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleğe başladığında öğretmenlik mesleğine karşı tutum düzeyi düşmesine hangi faktörlerin neden olduğu nicel ve nitel olarak araştırılmalıdır. Teori ve pratik arasındaki farklılıkların en alt düzeye indirgenmesinde hizmet öncesi öğretmen yetiştirirken okul uygulamalarına daha fazla sayıda olanak tanınması bu tutum farklılığını ortadan kaldırabilir. Bu durumu engellemek adına eğitim fakülteleri öğrenci alırken duygusal zeka düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip adayları seçemiyorsa bile öğretim sırasında duyuşsal alana yönelik ve öğretmenlik mesleğine ilişkin geliştirici etkinlikler, eğitim programları, dersler hazırlanıp, uygulama saatleri artırılabilir.

Bu konuyla ilgili araştırmalara bakıldığında, Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008, s.47) araştırmasında bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına nazaran öğretmenliğe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca kız öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilme yeteneklerine olan inançları konusunda kendilerini erkeklere göre daha yeterli bulduklarını saptamışlardır.

Atalay (2005, akt. Gerek, 2006, s.45)'de yaptığı çalışmada bayan öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında daha yüksek ortalamalar elde ettiklerini bulmuştur. Cinsiyete unsuru dikkate alındığında bayan öğrencilerin erkeklere oranla bu mesleği daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında, Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) yaptığı konulu araştırmada cinsiyete bağlı olarak öğretmenlik meslek algılarında anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı şeklinde bulguya rastlamak da mümkündür.

Cinsiyetlere göre okul öncesi öğretmenlik mesleğine gösterilen tutumda bayanların ön planda olması, Türk toplumunda özellikle çok yaygın olan "öğretmenlik bayan mesleğidir" görüşüne bağlanabilir. Bandura'ya (1977, akt. Yavuzer ve Koç, 2002) göre öz yeterlilik sağlama birbiriyle etkileşim halinde olan dört bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bunların en önemlilerinden biri 'sözel ikna' kavramıdır. Sözel ikna düşüncesine göre, insanlar bir işi yapıp yapamama konusunda çevresel değerlendirmelere önem verirler. Bir konuda başarılı olacağı söylenen kişi cesaretlenerek daha çok çaba gösterir. Sözel ikna başaramayacakları bir konuda insanları teşvik edip, doğru güdüleyerek başarıya ulaştırabilir. Sihirli bir ruhsal dokunuş sağlar (akt. Çapri ve Çelikkaleli, 2008, s.46).

Bundan sonra yapılacak araştırmalara ilişkin olarak şunlar söylenebilir: Bu araştırmada Erzurum ili içinde bulunan Atatürk Üniversitesi K.K.E.F Okul Öncesi Anabilim dalı son sınıfta okuyan öğretmen adayları ve Erzurum il merkezinde özel ve devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile çalışılmıştır. Bu tür bir araştırma Türkiye çapında yaygınlaştırılarak, bilişsel alan eğitimi yanında duyuşsal alan eğitiminin de ne denli önemli olduğu, eksiklikleri ve okul öncesi öğretmenin yetiştirmeye ilişkin duyuşsal alan eğitiminde teori ve uygulamanın nasıl olması gerekliliği, nicel ve nitel bakış açısından üzerinde durulabilir.

Kaynakça

- Aslan, D. & Akyol, A. (2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), s.51-60.
- Aysu, B. (2007). *Okul Öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Başal, H. A. & Taner, M. (2004). *Okul öncesi eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile mezun oldukları lise türü ve mezuniyet dereceleri arasındaki ilişki*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 8-11 ekim 2003 Kuşadası/Türkiye. Bildiri Kitabı:2, İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık s.482-489.
- Bozgeyikli, H. (2001). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ile Kişiler Arası İlişkilerde Farkında Olma Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çapri, B. & Çelikkaleli Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Mesleki Yeterlik Önançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9/15) s. 33-53.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18) s.28-37. <http://www.esef.gazi.tr>. İndiriliş Tarihi: 05. 03. 2008
- Deniz, E. & Yılmaz, E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin duyuşsal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Gay, L.R. & Airasian (2000). *Educational research*, Columbus: Prentice Hill.
- Gerek, R. (2006). *Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Goleman, D. (2000). *Duyuşsal Zeka neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev: Banu Seçkin Yüksel, 17. Basım), İstanbul:Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duyuşsal zeka düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin duyuşsal zeka düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Halıçmarlı, E. & Bender, T. (2009). *Kadımda duyuşsal zeka ve Bir Saha Çalışması*. Tarihi: <http://cws.emu.edu.tr>. İndiriliş Tarihi: 03.04.2009.
- İşmen, E. (2001). *Duyuşsal zeka ve problem çözme*. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (13), 111-114.

- Kahyaoglu, M.& Yangın, S. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumların İncelenmesi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6) s.203-220.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Sapancı, A. (2005). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin duyuşsal özelliklerinin matematik dersindeki öğrenme düzeyi ile ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Selçuk, S. (2006). *Kız meslek lisesi öğrencilerinin genel özellikleri ile alan dersine karşı duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkiler ve bu özelliklerin başarılarına etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Basa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yapıcı, M. "Öğretmen tutumları ve yansımalar" http://www.universitetoplum.org/pdf/pdf_UT_327 İndiriliş Tarihi:13.03. 2009
- Yavuzer, Y. & Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1), s. 35-43.
- Yılmaz, M.& Şahin, Ş. (2004). *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*, XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zeka ve performans ilişkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

EK:1

BAR-ON DUYGUSAL ZEKA (EQ) ÖLÇEĞİ

BÖLÜM-I KİŞİSEL BİLGİ FORMU			
1. Cinsiyetiniz () Kadın () Erkek	2. Akademik başarı: () 2.49. ve altı () 2.50 -3.00 () 3.00 -3.49 () 3.50- 4.00	3. Annenin eğitim durumu: () Okuryazar değil () 2. İlköğretim () Ortaöğretim () Yükseköğretim () Lisansüstü	4. Babanın Eğitim durumu : () Okuryazar değil () 2. İlköğretim () Ortaöğretim () Yükseköğretim () Lisansüstü
5. Bölümünüzü seviyor musunuz? () Evet () Hayır	6. Çocukken bir okul öncesi kurumda eğitim kurumunda eğitim aldınız mı? () Evet () Hayır	7. Çocukları seviyor musunuz? () Evet () Hayır	9.Çocukluğunuzda anne-babanız size karşı dayak vb. uygulamalar yaptılar mı? () Evet () Hayır

BÖLÜM-II	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektedir.	1	2	3	4	5
2.Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır					
3. Çok fazla strese dayanamam					
4.Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim					
5.Zaman zaman çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım					
6.Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur					
7.Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim					
8.Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim					
9.Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler					
10.Çoğu durumda kendimden eminimdir					
11.Huysuz bir insanımdır					
12.Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir					

13.Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam					
14.İyi ve kötü yanlarıma baktığım zaman kendimi iyi hissedirim					
15.Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım					
16.Sevgimi belli edemem					
17.Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum					
18.Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim					
19.Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım					
20.Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim					
21.Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok					
22.Yapacaklarımın bana sık sık söylediği bir işte çalışmayı yeğlerim					
23.Bir problemi çözerken her bir olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm					
24.Bir liderden çok takipçiyimdir					
25.Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım					
26.Fiziksel görüntümden memnunum					
27.İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim					
28.İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım					
29.Sabırsız bir insanım					
30.Diğer insanların duygularını incitmeye özen gösteririm					
31. İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır					
32.Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım					
33. Güç bir durumla karşılaştığımda konu ile ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim					
34. İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım					
35.Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim					
36. Öfkemi kontrol etmem zordur					
37. Hayattan zevk almıyorum					
38. Duygularımı tanımlamak benim için güçtür					

◆ Tuba Akar Kayserili / Kerim Gündoğdu

39. Haklarımı savunamam					
40. Oldukça neşeli bir insanımdır					
41. Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır					
42. İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler					
43. Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir					
44. Kendimi olduğu gibi kabul etmek bana zor geliyor					
45. Aynı anda başka bir yerde olmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne babasını bulmasına yardım ederim					
46. Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler					
47. Kendi başıma karar veremem					
48. Başka insanlara saygı duyarım					
49. Başkalarına neler olduğunu önemserim					
50. Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					
51. Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları bulmaya çalışınca genellikle tıkanır kalırım					
52. Fanteziler ve Hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım					
53. Neler hissettiğimi bilirim					
54. Benimle birlikte olmak eğlencelidir					
55. Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum					
56. Hayal ve fantezilerime kendimi kaptırırm					
57. Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir					
58. Yeni şeylere benim için çok zordur					
59. Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım					
60. Endişeliyimdir					
61. Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
62. Kolayca arkadaş edinebilirim					
63. Can sıkıcı problemlere nasıl baş edebileceğimi bilirim					
64. Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkinde güvenirim					
65. Kendimi çok sık kötü hissederim					
66. Konuşmaya başlayınca zor susarım					

67. Çevremdekilerle iyi geçinemem					
68. Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim					
69. Kendimi takdir ederim					
70. İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler					
71. Tarzımı değiştirmem zorudur					
72. Hayatımdan memnunum					
73. Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım					
74. Hafta sonlarını ve tatilleri severim					
75. Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim					
76. Çok zor durumların üstesinden geleceğine inanıyorum					
77. Acı çeken insanların farkına varırım					
78. Genellikle en iyisini ümit ederim					
79. Başkalarına göre bana güvenmek zorudur					
80. Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum					
81. Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim					
82. Abartmayı severim					
83. Gülümsemek benim için zordur					
84. Uygun bir zamanda negatif duygularıma yüzleşir, onları gözden geçiririm					
85. Yeni bir şeye başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım					
86. İstedğim zaman "Hayır" demek benim için zordur					
87. Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm					
88. Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap veririm					

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ TUTUM ÖLÇEĞİ

BÖLÜM-II	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.Benim için en ideal meslek okul öncesi öğretmenliğidir.					
2.Bir ömür boyu okul öncesi öğretmenliği yapabilirim.					
3.Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmak bana hiç zevk vermiyor.					
4.Okul öncesi öğretmenliği benim için bir tutkudur.					
5.Okul öncesi öğretmenliğinin bence hiçbir cazip yanı yoktur.					
6.Okul Öncesi öğretmenliği ile ilgili mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleğe daha çok bağlanacağıma inanıyorum.					
7.Okul öncesi öğretmenliğinin bana çok şey kazandıracığını düşünmüyorum.					
8.Okul öncesi öğretmenliğinden alacağım manevi doyumu hiçbir şeye değiştirmem.					
9.Bu mesleği yapmaktan kimse beni alıkoymaz.					
10.Okul öncesi öğretmenliğinin kişiliğime uygun bir meslek olduğunu düşünmüyorum.					
11.Okul öncesi öğretmeni olmayı bilerek ve isteyerek seçtim.					
12.Okul öncesi öğretmenliğinden alacağım hazzın bana bu mesleğin tüm zorluklarını unutturacağına inanıyorum.					
13.Okul öncesi öğretmenlik mesleğini sevmiyorum.					
14.İnsanlara bir şeyler öğretmeyi sevdiğim için bu mesleği seçtim.					
15.Benden yeni bir meslek seçmem istense hiç tereddütsüz yine okul öncesi öğretmenlik mesleğini seçerdim.					
16.Bu meslekte her zaman öğrenme ve öğretme heyecanı duyacağımı zannetmiyorum.					
17.İleride bu meslekte başarılı olabilmek için çok çalışıyorum.					
18.Okul öncesi öğretmenlik mesleğinin beni ne maddi nede manevi açıdan tatmin edeceğini zannetmiyorum.					
19.Okul öncesi öğretmenlik mesleğini layıkıyla yapacağıma inanıyorum.					
20.Derslerden ve öğretmenlerden bıktığım için okul öncesi öğretmenliği benim için yapacağım mesleklerin en sonucusudur					
21.Okul öncesi öğretmenliği bilginin yanı sıra yetenek gerektiren bir meslektir.					
22.Okul öncesi öğretmenliği paylaşımın en yoğun yaşandığı bir meslektir.					

Okul Öncesi Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Mesleğe İlişkin Tutumları ile ... ◆

23.Ancak çok zorda kalırsam bu mesleği yapmayı düşünebilirim.					
24.Okul öncesi öğretmeni olacağımı düşündükçe mutsuz oluyorum.					
25.Bu mesleği öğrendikçe ciddi-yetini daha iyi anlıyorum.					
26. Daha iyi bir meslek bulursam bir an bile okul öncesi öğretmenliği yapacağımı zannetmiyorum.					
27.Okul öncesi öğretmenliği özveri isteyen bir meslektir.					
28.Okul öncesi öğretmenliği onurlu bir meslektir.					
29.Okul öncesi öğretmenliği gibi çileli bir mesleğe başlamaktan çekiniyorum					
30.Okul öncesi öğretmenliği mesleği hasta topluları kurtaracak bir ilaç gibidir.					
31.Sürekli kendini yenileme düşüncesi bu mesleği yapma konusunda beni düşündürüyor					
32.Okul öncesi öğretmenliği mesleği bir daha düzelmeyecek kadar yıpranmış bir meslektir.					
33.Okul öncesi öğretmenliği vicdani boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmektedir.					
34.Sürekli bir sınıfta hapsolmek beni sinirlendirir.					
35.Okul öncesi öğretmenliği çok sabır isteyen bir meslektir.					

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ATTITUDES OF TEACHERS AND PROSPECTIVE TEACHERS TOWARD TEACHING PROFESSION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE

Tuba AKAR KAYSERİLİ*

Kerim GÜNDOĞDU**

Abstract

The purpose of this research was to explore the relationship between the emotional intelligences and the attitudes toward teaching profession of early childhood teachers and prospective teachers. The study was undertaken with 90 early childhood teachers actively functioned in public and private early childhood institutions and with 80 senior prospective teachers attended to Atatürk University, K.K. Education Faculty, Elementary Education Department and Early Childhood Division. In order to collect data from both sample groups, BAR-ON Emotional Intelligence Scale and Teaching Profession Attitude Scale were benefited. The result showed that, differences were observed on the sub-dimensions of emotional intelligence and attitudes toward teaching profession of the prospective teachers and early childhood teachers. Besides, a positive significant correlation was found between the emotional intelligences and attitudes toward teaching profession of the prospective teachers and early childhood teachers.

Key Words: Teaching profession, emotional intelligence, early childhood education, prospective teachers

* Early Childhood Teacher, Kayakyolu ÇMİS Elementary School/ERZURUM

** Assist. Prof. Dr.; Atatürk University, K. K. School of Education/ERZURUM

İLKÖĞRETİM 4-8. SINIF (10-14 YAŞ) ÖĞRENCİLERİNİN TELEVİZYON İZLEME PROFİLİ*

Necip ÇETİN**

Mualla BİLGİN AKSU***

Özet

Bu araştırma, ilköğretim 4-8. sınıflardaki çocukların televizyon izleme profilini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırma bir devlet okulunda 442 öğrenciyle yapılmıştır. Çocukların televizyon izleme profilini ortaya çıkarmak amacıyla 44 soruluk bir anket uygulanmıştır.

Evlerde genelde birden fazla (1,7) televizyon bulunduğu ve bunun genellikle ailenin ortak yaşam alanı olan oturma odasında izlendiği saptanmıştır. Televizyon en çok 17:00-20:00 saatleri arasında izlenmektedir. Hafta içi ve hafta sonu bu saatlerde anne ve babanın genellikle evde oldukları düşünülürse, öğrencilerin büyük çoğunluğunun televizyonu bir aile etkinliği olarak izledikleri görülecektir. İzlenen programlar ve televizyonun evdeki konumu öğrencilerin televizyon izleme profillerinin büyük oranda aileyi de yansıttığını göstermektedir. Öğrencilerin üçte birine yakını (%29,9) televizyon bağımlısı, yaklaşık yarısı da günde üç (3) saat veya daha fazla televizyon izlemektedir. Öğrencilerin izlemeleri gerektiğini düşündükleri ile izledikleri programlar büyük oranda farklıdır.

Anahtar Sözcükler: Televizyon, çocuk, ilköğretim okulu, televizyonun etkileri, aile

Giriş

İnsan eğitiminin başladığı yer olarak kabul edilen aile ve ardından okul, insan eğitiminin iki ana belirleyicisi ve icra edeni durumundadırlar. Ancak eğitim ve öğretim yalnızca aile bireyleri ve okuldaki planlanmış ortamla sınırlı değildir. Bu belirleyicilerin yanı sıra bireyin yaşamını sürdürdüğü çevrenin (bireyin içerisinde yaşadığı sokak, ülke, dünya kültürü vb.) çocuklar, çocukları yetiştiren bireyler ve eğitim sistemleri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bunlardan "kitle iletişim araçları" önemli bir çevre etkenidir.

Araç olarak seyirciyi her şeyi izlemek zorunda bırakan televizyon; kitle iletişim araçlarından en çok takip edileni ve günlük yaşantıyı en hızlı etkileyenidir. Ülkemizde toplum hayatına 31 Ocak 1968 tarihinde giren televizyon, gitgide yaşamımızın

* Bu araştırma aynı isim, farklı içerikle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur.

** Yunus Emre İlköğretim Okulu Müdürü, Muratpaşa, Antalya

*** Prof. Dr.; Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

bir parçası haline dönüşmüştür (Arslan, 2006; Akyüz, 1979, s. 103). Neredeyse tüm evlere, işyerlerine, okullara girdiği gibi, artık pek çok evde birden fazla televizyon bulunmaktadır. Yaşam alanımıza hızla giren televizyonun görevleri; eğlendirmek, haberdar etmek, toplumun örgütlü yapılarına insanları bütünlüştürecek değerleri, inançları ve davranış kurallarını işlemektir (Öztürk, 2006, s.255).

Televizyon haber, bilgi verme ve eğlendirmenin yanı sıra, çok geniş bir etkinlik alanını işgal etmektedir. Bu alan yalnızca birey olarak değil, aileler için de ortak bir etkinlik aracı olmuştur. Geçen zaman televizyonun amaçlarından daha geniş bir alanda etkili olduğunu göstermiştir. Televizyonun etkilerinin eğitim için anlamı, öğrenciler üzerindeki çok yönlü etkisidir. Öğrencilerin yaşantısının bir parçası haline gelen televizyonun etkileri beslenme, okuma, hayal kurma, giyinme, akademik başarı gibi geniş bir alanda ortaya çıkmaktadır (Rollins, 2004; Aybek, 2001, s.20; Gürel, 1976, s.238).

Pek çok çocuk televizyondan gördükleri ile gerçekleri ayıramamaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde televizyon izleme süresi yıldan yıla artarak öğrencinin sınıfta geçirdiği süreyi aşmaktadır: “Mezuniyete kadar 15.000 saat televizyon izlenmesine karşın, 12.000 saat okulda bulunmaktadır” (Bar-on, 2000, s.289). Aile ile birlikte veya yalnız izlenen televizyonun özellikle yetişme çağına olan çocuk ve ergenler (10-14 yaş) üzerinde etkili olması beklenmelidir. Ülkemizde ilköğretim okullarında öğretmen kontrolünde bir günde toplam altı derste dört saat geçirmektedir. “Bunun yanı sıra günde yaklaşık olarak üç saat de televizyon ekranı karşısındadır” (RTÜK, 2006). Neredeyse her gün izlenen, çocuklar için okuldan daha fazla zaman harcanabilen bu aracın ciddi sonuçları olması şaşırtıcı değildir. Aktif eğitimin yapıldığı okuldan pek çok beklenti olduğu düşünüldüğünde, televizyonların da bu beklentilerin karşılamasına yardımcı olması gerekir.

Televizyonun insanlar üzerindeki etkisinin tam olarak ortaya konmadığını savunan görüşler de mevcuttur. Bu görüşü savunan araştırmalara göre; televizyonun etkilerine dönük araştırmalar çokça olmasına rağmen, yeterli düzeyde değildir. Henüz kitle iletişim araçlarının etkilerine dönük soruların hiçbirine kesin yanıtlar verilebilmiş değildir (Yüksel, 2005; Van Evra, 2004, s.67). Televizyonun etkilerinin açık olmadığına dair bir görüş de, Giddens (2000, s.421) tarafından “Televizyonun şiddet üzerine etkileri tam açıklanmış değildir” şeklinde ifade edilmektedir. Ancak şiddet konusundaki 22 yıllık bir araştırmada, sekiz (8) yaşındayken televizyondaki şiddet sahnelerini uzun süre izleyenlerin 19 (On Dokuz) ve 30 (otuz) yaşlarında daha çok şiddet eğilimi gösterdikleri saptanmıştır (Boyse, 2009).

Televizyon ile ilgili çalışmalar çok uzun yıllara dayanmakla birlikte, çocuk ve ergenler üzerindeki etkilerinin araştırılması görece yenidir. Oysa televizyonun etkileri tartışılırken, etkilerinin özellikle çocuklar üzerinde daha belirgin olduğu hatırlanmalıdır (Yavuzer, 1998, s.244). Dolayısıyla çocuklarla ilgili araştırmalara aynı bir önem vermek gerekmektedir.

Çocuklar üzerindeki etkilerine yukarıda değinilen televizyon ve belirtilen yaş grubu öğrencilerinin televizyon izleme alışkanlıklarını ortaya koymak için, “İlköğretim 4-8. Sınıf Öğrencilerin Televizyon İzleme Profili” isimli, bir anket geliştirilmiştir. Anket, araştırmacının aynı zamanda müdür yardımcısı olarak görev yaptığı Varsak Sakarya İlköğretim Okulunda uygulanmıştır. Ankete katılan öğrenci sayısı 216

kız (% 48,9), 226 erkek (% 51,1) olmak üzere, toplam 442 kişi olmuştur. Öğrencilerin profilini ortaya çıkarmak için, 8'i demografik amaçlı, toplam 44 soru yöneltilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4-8. (10-14 yaş) sınıf öğrencilerinin televizyon izleme profilinin ortaya konması olmuştur.

Araştırmanın Yeri, Zamanı ve Sınırlılıkları

Araştırma, Antalya il merkezinde bulunan ve araştırmacının da görev yaptığı bir ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Araştırma alanı Varsak Sakarya İlköğretim Okulu ile sınırlıdır. Dolayısıyla, araştırmanın verileri yalnızca bu okul için geçerlidir. Araştırma, adı geçen kurumda Eylül-Aralık 2006 tarihleri arasında yürütülmüştür. "İlköğretim 4-8. Sınıflar Televizyon İzleme Profili" isimli anket, 6 Kasım 2006'da, beş sınıfın on şubesine, toplam 442 öğrenciye uygulanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma modeli: Araştırmada, bir tarama modeli olan "örnekolay tarama modeli" (Karasar, s.86, 1994) kullanılmıştır.

Evren ve örneklem: Araştırmanın evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılı, Varsak Sakarya İlköğretim Okulu oluştururken, çalışma evreni 4-8. sınıflardır. Örneklem "küme örnekleme" türlerinden "oranlı küme örnekleme" yöntemiyle yapılmıştır. Seçimde, her sınıfın şubeleri eşit şansa sahip olmuştur. Varsak Sakarya İlköğretim Okulunun 4-8. sınıfları dörder şubedir ve her sınıftan iki şube eşit şansa sahip olarak kura ile belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan şubeler şunlardır: 4-B, 4-C, 5-A, 5-D, 6-A, 6-D, 7-B, 7-D, 8-A, 8-D.

Tablo 1.1. Öğrencilerin sınıf dağılımı

Sınıflar	n	%
4. Sınıf	84	19,0
5. Sınıf	105	23,8
6. Sınıf	84	19,0
7. Sınıf	84	19,0
8. Sınıf	85	19,2
Toplam	442	100

Veri toplama aracı: İlköğretim 4-8. sınıf öğrencilerinin televizyon izleme profillerinin belirlenmesi amacıyla veri toplama aracı geliştirilmiştir. "Öğrencilerin Televizyon İzleme Profili" anketi hazırlanmadan önce, öğrenci, veli ve öğretmenlere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Öğrenci velilerinden toplam 100 kişiye ve 123 öğrenciye ön anket uygulanmıştır. Velilere dağıtılan anketlerden 86'sı, öğrencilerden ise tamamı geri toplanabilmiştir. Velilere, toplam 4 açık uçlu sorulmuştur. Öğrenci anketi ise 4-C, 6-D ve 8-D sınıflarına uygulanmıştır. Anket, açık uçlu 14 sorudan oluşmuştur. 4, 6 ve 8. sınıf şubeleri, eşit şansa sahip olarak kura ile belirlenmiştir. Ön anket, 28 Eylül 2006 tarihinde, öğrencilere dağıtılmıştır. Sonuçlar, bir gün sonra öğrencilerden toplanmıştır.

Anket sorularının hazırlanması amacıyla, 28 Eylül 2006 tarihinde, okulun tüm öğretmenlerine (41 öğretmen) ön anket dağıtılmış ve iki gün sonra toplanmıştır. Anket, açık uçlu 9 sorudan oluşmuştur. Anket taslağı, öğrenci, veli ve öğretmenlerden gelen yanıtlar ve ayrıca alanda yapılmış araştırmalardan yararlanarak hazırlanmıştır. Anket soruları, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinden 14'ünün uzman görüşü, araştırma görevlilerinden de 4 kişinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır.

Verilerin analizi: Bu çalışma verilerinin analizinde, "SPSS 13.0" sosyal bilimler için hazırlanan istatistik paket programından yararlanılmıştır. Verilerin yorumlanmasında, tek seçenekli maddelerde (1-14) demografik değişkenlerin etkisi olup olmadığını saptamak için ki-kare (chi-square) analizi uygulanmıştır. Birden çok seçeneğin işaretlenebildiği sorularda (15-36) ise, verilerin frekans (çetele) ve yüzdeleri alınmıştır. Frekans ve yüzdeler, seçeneği işaretleyenlerin oranını vermektedir.

Verilerin analizinde, yalnızca Ki-Karenin a: 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu durumlarda ki-kare tablolarına yer verilmiş ve ilgili yorumlar yapılmıştır.

Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri

Tablo 1.2. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi

	Baba		Anne	
	n	%	n	%
Okur-yazar değil	18	4,5	38	9,5
Yalnızca okuyor	20	5,1	17	4,2
İlkokul mezunu	147	37,3	190	47,3
Ortaokul mezunu	122	31,0	95	23,6
Lise mezunu	56	14,2	48	11,9
Üniversite mezunu	31	7,9	14	3,5
Toplam	394	100,0	402	100,0

Babası okur-yazar olmayan öğrenci sayısı 18 (% 4,5), yalnızca okuyabilenlerin sayısı ise 20 (%5,1)'dir. Babalar, büyük oranda (%37,3) ilkokul mezunlardır. İlköğretim üstü düzeyde (lise ve üniversite) öğrenim görenlerin sayısı 87 (%22,1) olmuştur. Annelerin 38 (% 9,5)'i okur-yazar değildir. Eğitim konusunda annelerin dezavantajlı durumda oldukları görülmektedir. Üniversite mezunu anne oranı yüzde 3,5 iken, baba oranı yüzde 7,9'dur. Öğrenci annelerinin yüzde 9,5 oranında okuma yazma bilmemesi, onlarla yazılı araçlar yerine, yüz yüze iletişim kurulması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 1.3. Öğrencilerin kendi özel odalarına sahip olma durumu

Öğrenci Odası	n	%
Odam var ama yalnız kullanmıyorum	227	59,1
Odam yok	94	24,5
Odam var, tek başıma kalıyorum	63	16,4
Toplam	384	100,0

Öğrencilerin yalnızca yüzde 16,4'ü kendi özel odalarına sahipken, geriye kalanlarının böyle bir şansı yoktur. Dolayısıyla öğrenciler televizyonu büyük oranda (%83,6) aile üyeleriyle paylaşmak durumundadırlar. Öğrencilerin izledikleri programlar ve televizyon izleme saatleri, birlikte izledikleri kişi ve kişilerin de profilini yansıttığı düşünülmektedir.

Bulgular ve Yorum

Tablo 2.1. Evde televizyonun konumu

Televizyon Konumu	n	%
Oturma odası	390	88,8
Kendi odası	119	27,2
Salon	116	26,4
Yatak odası	63	14,3
Mutfak	36	8,2

Televizyon, öğrencilerin evlerinde yüzde 88,8 oranında oturma odasında bulunmaktadır. Kendi odasında televizyon bulunanların oranı ise yüzde 27,2'dir. Salonlarında televizyon bulunanların oranı yüzde 26,4, yatak odalarında yüzde 14,3 ve mutfaklarında yüzde 8,2'dir. Evlerde bulunan televizyon sayısı ortalaması 1,7 adettir. Ancak televizyon sayısının birden fazla olması, öğrencilerin kendi tercihlerini ön plana çıkarmamaktadır. Çünkü öğrencilerden yalnızca %16,4'ü tek başlarına bir odayı kullanabildikleri için, televizyon yine ortak yaşam alanında bulunmaktadır. Televizyonun bulunduğu alan, tüm ailenin paylaştığı bir alandır ve öğrenciler, televizyonu daha çok aile üyeleri ile birlikte izlemektedirler. Dolayısıyla ana baba ve çocukların genellikle aynı programı izledikleri düşünülmektedir. Dolayısıyla televizyonla ilgili bilgilendirme, planlama vs. gibi çalışmalar yapılacaksa, bunların aileden bağımsız yapılmaması gerekliliği ortadadır. Televizyonu yalnız izleyenlerin oranı görece düşük (yüzde 27,2)'tir.

Öğrencilerin yüzde 27,2'sinin kendi odasında (kardeşleriyle birlikte) televizyonunun bulunması, televizyonu bazı ailelerin kontrol etmekte zorlandıkları anlamına da gelmektedir. Dolayısıyla televizyon izleme alışkanlığı öğrencilere kazandırılırken, öğrencilerin yüzde 27,2'sinin bireysel olarak ikna edilmesi gereği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2.2. Hafta içi ve hafta sonu televizyon izleme zaman dilimleri karşılaştırması

Zaman Aralığı	Hafta içi		Hafta sonu	
	n	%	n	%
06:00- 07:00	65	15,2	82	19,0
08:00- 12:00	86	20,1	146	33,0
13:00- 16:00	134	31,4	94	21,7
17:00- 20:00	161	37,7	132	30,6
21:00- 22:00	111	26,0	121	28,9
23:00 ve sonrası	20	4,7	46	11,0

Hafta içi öğrencilerin yüzde 37,7'si televizyonu 17:00-20:00, yüzde 26,0'ı ise 21:00-22:00 saatleri arasında izlemektedir. Bu saatlerde anne ve babanın genellikle evde oldukları düşünülürse, öğrencilerin hafta içi yüzde 63,7'si hafta sonu yüzde 59,5'i televizyonu bir aile etkinliği olarak izledikleri burada da görülmektedir. Ana ve babaların bu saatlerde televizyonun denetimini büyük oranda sağlayabilirler. Çünkü bu saatler, ana ve babaların genellikle evde buldukları zaman aralıklarıdır. Gece 23:00'ten sonra izleyen düşük oranı saymazsak, öğrencilerin günün hemen her saati televizyon izledikleri görülmektedir. Bu da öğrencilerin televizyonun zararlı etkilerinden korunmasını zorlaştırmaktadır. Saat 21:00'den sonra ekranlarda gösterilen programların çocuklar için uygun olmayacağı kuvvetle muhtemeldir. Ancak bu saatlerde dahi ciddi bir izleme oranı göze çarpmaktadır.

Tablo 2.3. Hafta içi (Pazartesi - Cuma) ile Hafta sonu (Cumartesi-Pazar) günlerinin televizyon izleme süresi bakımından karşılaştırılması

İzleme Süresi	Hafta içi		Hafta sonu	
	n	%	n	%
Hiç	14	3,3	16	3,7
1saat veya 1 saatten daha az	119	27,8	91	20,9
2 saat	114	26,6	106	24,3
3 saat	68	15,9	84	19,2
4 saat	55	12,9	65	14,9
5 saat veya 5 saatten daha fazla	58	13,5	74	17,0
Toplam	428	100,0	436	100,0

Öğrenciler, hafta için günler ortalama 2,48, hafta sonları ise 2,71 televizyon izlemektedirler. 1999 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Owens ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmada; hafta içi ortalama izleme süresi 2,07, hafta sonu ise 2,71 saat olarak tespit edilmiştir. Özellikle hafta sonu izleme sürelerinin aynı olması dikkat çekicidir. Hafta için günlere oranla, hafta sonları daha çok televizyon izlemektedirler. Günde 2 saate kadar televizyon izleme alışkanlığı normal kabul edilirse (Amerikan Pediatri Derneği, 2009), öğrencilerin % 42,4'ü günde ortalama 3 veya 3 saatten daha fazla izledikleri için televizyon bağımlısı olarak görülebilir. Tek başına bu yüksek oran dahi, televizyonun etkili kullanımı için yapılacak çalışmalara, öğrencilerin büyük ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Öğrencilerin pek çoğu farkında olmasa da birer televizyon bağımlısı haline gelmiştir.

Televizyon izleme süresi ile ilgili daha önce yapılmış yurtiçi araştırma bulguları ise şöyledir: Çocuklar yüzde 61 gibi bir oranla televizyonu 2 ve 3 saat izlemektedirler. Çocukların yüzde 29,8'i günde ortalama 3 saat televizyon izlemekte olup 4 saat ve üzeri televizyon izleyen çocukların yüzdesi 29,4'tür (Öztürk, 2004). RTÜK (2006) araştırmasına göre ise, yüzde 46,5 oranında 2 ve 3 saat, 4 saat ve üzeri izleyenlerin oranı yüzde 26,3'tür. Hafta için 4, 5 ve daha çok televizyon izleyen öğrencilerin oranı (yüzde 14,4) kaygı vericidir. Normal öğretim yapan bir okulda saat 14:30'da bitiş zili çalmaktadır. Bu saatten sonra eve gidip, kıyafet değişikliği yapıp, beslenmesini yapan öğrencinin artık televizyon izlemekten başka bir faaliyette bulunamadığı görülmektedir.

Tablo 2.4. Hafta içi televizyon izleme süresi ile cinsiyet ilişkisi

Öğrencilerin Televizyon İzleme Süreleri	Cinsiyet			
	Kız		Erkek	
	n	%	n	%
Hiç	10	71,4	4	28,6
1saat veya daha az	73	61,3	46	38,7
2 saat	45	39,5	69	60,5
3 saat	34	50,0	34	50,0
4 saat	29	52,7	26	47,3
5 saat	19	32,8	39	67,2
Toplam	210	49,1	218	50,9
χ^2 : 21,0				p=0,001

Yukarıdaki tablonun tamamı incelendiğinde, cinsler arasında ciddi bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Genel olarak, erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha çok televizyon izlemekteler. Erkek öğrenciler, hafta içi günde ortalama 2,7 saat televizyon izlerken, kız öğrenciler 2,3 saat izlemektedirler. Ayrıca, 4 saat ve üzeri televizyon izleyen öğrencilerin televizyon bağımlısı olduğu kabul edilirse (Amerikan Pediatri Derneği) bunun yüzde 15,2'si erkek, yüzde 11,2'si kızdır. Dolayısıyla televizyon bağımlılığı açısından denge erkek öğrencilerin aleyhinedir.

Alanyazın taramasında da görüldüğü üzere, televizyon izleme süresi açısından cinsiyetler arasında fiziksel (zihinsel) bir farklılık bulunmamaktadır. Dolayısıyla böyle bir farkın oluşmasının nedeni, kültürel yapıda aranabilir. Erkek öğrencilerin daha çok televizyon izlemesi, ailelerin kültürel yapısı ile açıklanabilir. Ataerkil aile yapısı içerisinde erkek öğrenciler, isteklerini daha çok yerine getirme şansına sahiptirler. Erkek öğrencilerin daha çok televizyon izleme nedenlerinden biri de, ev işleridir. Kızlar, mutfak ve temizlik işlerinde aileye yardım ederken, erkek öğrenciler genellikle bu sorumluluktan uzaktırlar. Evde bulunan küçük çocukların ve bebeklerin bakımlarını da kız öğrenciler üstlenmektedir.

Tablo 2.5. Öğrencilere göre televizyonun olumlu yönleri

Olumlu Etkiler	n	%
Teknolojik gelişmelerden haberdar etmesi	228	52,5
Okulla ilgili haber vermesi	164	37,8
Yeni bilgiler öğretmesi	163	37,6
Eğlendirmesi	143	32,9
Derslere yardımcı olması	58	13,3
Yorgunluğu atmaya yaraması	54	12,4
Başka	9	2,1

Öğrenciler, televizyonun onlara olumlu olarak, yeni teknolojiyi haber verdiğini, okulla ilgili bilgi verdiğini, yeni bilgiler öğrettiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin

televizyonu, okulla ilgili bilgi verici bir araç olarak kabul etmeleri anlamlıdır. Bunun nedeni, öğrencilerin okulların tatil olma durumları, okulla ilgili genel değişiklikleri, sınav tarihleri, üst öğrenime geçerken tanıtıcı bilgileri televizyondan takip etmeleri olarak düşünülmektedir.

Tablo 2.6. Öğrencilere göre televizyonun olumsuz yönleri

Olumsuz Etkiler	n	%
Ders çalışmayı engellemesi	160	36,7
Akıl karıştırıcı olması	149	34,2
İzlenenler yüzünden korkulu rüyalar görülmesi	125	28,6
Geç uyutması	124	28,4
Eve hapsetmesi	91	20,8
Televizyon yüzünden aile üyelerine yeterince vakit ayıramaması	83	19,0
Başka	21	4,8

Öğrencilere göre televizyonun en ciddi olumsuz yönü, yüzde 36,7 ile ders çalışmayı engellemesidir. Televizyonun diğer olumsuz etkileri; akıl karıştırıcı olması ve uyku problemleri yaratmasıdır. Öğrencilere göre, televizyonun ders başarısı üzerindeki olumsuz etkisi, olumlu etkisinden daha fazladır. Öğrencilerin yaklaşık üçte biri ödevlerini yapma konusunda televizyondan olumsuz etkilenmektedirler. Dolayısıyla, öğrencilerin üçte biri, televizyonu doğru kullanma konusunda rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Görüldüğü üzere televizyon, öğrencilerin uyku düzenini bozmak, akıl karıştırmak, etkinliklerden uzak tutmak gibi pek çok olumsuz yöne sahiptir.

Tablo 11'den anlaşılan televizyon, öğrencilerin okul başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Burada dikkat çekici olan, öğrencilerin televizyonu hem çok izlemeleri hem de derslerine olumsuz etki yaptığını düşünmeleridir. Tablolar birlikte ele alındığında, öğrencilerin televizyonu kontrollü kullanma yeterliliğine sahip olmadıkları söylenebilir.

Tablo 2.7. Öğrencilerin televizyonda izlemeyi sevdiği program türleri

Programlar	1. Tercih		2. Tercih		3. Tercih	
	n	%	n	%	n	%
Yerli dizi	163	40,6	158	40,3	147	43,0
Çizgi film	57	14,2	41	10,5	20	5,8
Yarışma programı	43	10,7	40	10,2	30	8,8
Belgesel	39	9,7	23	5,9	35	10,2
Çocuk programları	28	7,0	11	2,8	12	3,5
Sinema	19	4,7	39	9,9	32	9,4
Spor	18	4,5	15	3,8	10	2,9
Haber programları	13	3,2	22	5,6	21	6,2

Müzik eğlence	12	3,0	30	7,7	23	6,7
Kadın programları	9	2,2	7	2,0	5	1,5
Eğitsel programlar	1	0,2	5	1,3	7	2,0
Toplam	402	100,0	392	100,0	342	100,0

Öğrencilerin televizyonda izlemeyi en çok sevdiği üç program türünde, yüzde 40,6 ile “yerli dizi”ler ilk sırada yer almaktadır. Yine öğrencilerin yüzde 40,3’ü ikinci sırada en çok yerli dizi izlemektedirler. Öğrencilerin bu kadar yüksek oranda televizyon dizisi izlemesi, televizyonun evde aileyle izlenmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Televizyonun bulunduğu alan, tüm ailenin paylaştığı bir alan olan oturma odalarıdır. Dolayısıyla öğrenciler, televizyonu daha çok aile üyeleri ile birlikte izlemektedirler. Televizyon büyük çoğunlukla oturma odasında bulunduğu için, öğrencilerin izlediği programlar kendi bireysel tercihleriyle birlikte, ailelerinin yaptığı seçimi de yansıtmaktadır. Öğrenciler program seçimi yaparken, en yüksek oranda aile üyelerinin seçtiğini izlemeyi tercih etmektedirler.

Öztürk (2004)’ün araştırmasına göre ise, çizgi filmler, çocukların birinci ve ikinci sırada en çok izledikleri programlar olmakta; üçüncü sırada ise haberler gelmektedir. RTÜK araştırmasında ise, çizgi filmler yüzde 72,1 oranıyla ilk sırada yer alırken, ikinci sıradaki yerli dizilerin izlenme oranı yüzde 70,1’dir. Bu çalışma ile RTÜK araştırması bu maddede benzerlikler göstermektedir. Yine bu çalışmada yerli dizilerin oranının bu derece yüksek çıkmasının nedeni, düzenlenen anketteki soru şekline bağlanabilir. Çünkü “en çok izlediğiniz üç televizyon programının adını yazınız” şeklinde açık uçlu olarak düzenlenmiştir. Televizyon programının isimleri yazarlar tarafından gruplandırılmıştır. Bu şekliyle verilerin daha objektif ve güvenilir olacağı düşünülmüştür.

Tablo 2.8. Öğrencilerin televizyon izleme nedenleri

İzleme Nedenleri	n	%
Can sıkıntısı	213	48,6
Bilgilenme	175	40,0
Eğlence	119	27,2
Televizyon izlemeyi sevme	105	24,0
Farklı bir etkinlik bulamama	55	12,6
Başka	4	0,9

Öğrenciler televizyonu en çok canları sıkıldığı için izlemektedirler. Yine televizyon izleyemediklerinde en çok canları sıkılmaktadır. Televizyon izlediklerinde de mutlu olmaktadır. Öğrenciler etkinlik gösterecek alanlara sahip değiller veya etkinlik gösterebilecekleri alanların farkında değiller değerlendirmesi yapılabilir. Ancak öğrenciler televizyon izlememeleri durumunda daha çok ders çalışacaklarını, kendine ve ailesine daha çok zaman ayıracağını ifade etmiştir.

Tablo 2.9. Öğrencilere göre televizyonda izlenmesi faydalı programlar

Programlar	n	%
Eğitici programlar	211	49,2
Belgesel programlar	206	48,1
Haber ağırlıklı programlar	149	34,9
Yarışma programları	122	28,4
Çocuk programları	74	17,2
Müzik-eğlence programları	71	16,6
Çizgi filmler	68	15,9
Filmler	65	15,2
Yerli diziler	61	14,2
Spor programları	61	14,3
Başka	6	1,4

Öğrenciler yüzde 39,9 oranında (Tablo 13.) en çok yerli dizi izlerken, üstteki tabloda da görüldüğü gibi en faydalı programların yüzde 49,2 oran ile eğitici programlar olduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğrencilerin yüzde 48,1'lik oranı belgesel programları, yüzde 34,9'luk oranı haber programlarını, yüzde 28,4'lük oranı ise yarışma programlarının faydalı olacağını belirtmiştir. Yani öğrencilerin davranışları ile yapmayı düşündükleri birbiriyle tutarlı değildir. Bunda iki etken olabileceği düşünülmektedir. İlk olarak öğrencinin kendinden kaynaklanan, özkontrolün yeterince gelişmemiş olmasıdır. İkinci olarak, öğrenci istediği halde çevresel (aile, arkadaş, fiziki ortam vs.) etkenlerin buna izin vermemesidir.

Öğrencilere göre televizyonun olumlu etkilerini artırmak, olumsuz etkilerini azaltmak ve hatta sıfırlamak için yapılabilecekler Tablo 15.'te verilmektedir. Öğrenciler, buradaki önerileri kendileri üçlü olarak sıralamışlar ancak araştırmacılar, türdeş olanlarının gruplandırılmıştır.

Tablo 2.10. Öğrencilere göre televizyonun olumlu etkisini artırmak için yapılacaklar

Öneriler	1. Tercih		2. Tercih		3. Tercih	
	n	%	n	%	n	%
Eğitici programlar artırılсын	40	15,8	22	15,5	7	10,9
Olumsuz örnek oluşturan görüntülere yer verilmesin	35	13,8	23	16,2	8	12,5
Belgeseller artsın	34	13,4	25	17,6	8	12,5
Daha çok bilgi	31	12,3	12	8,5	4	6,3
Öğrenci merkezli yeni televizyon kanalları ve programlar	26	10,3	9	11,3	12	18,8
Televizyonun izlenmesinde olumlu davranışlar gösterilsin	24	9,5	9	6,3	3	4,7

Olumlu davranış örnekleri sunan programlar artsın	23	9,1	8	5,6	4	6,2
Daha çok haber	20	7,9	15	10,6	7	10,9
Bilgi yarışmaları artsın	11	4,3	6	4,2	1	1,6
İlgi çekici programlar artsın	5	2,0	1	0,7	1	1,6
Daha çok spor	4	1,6	—	—	4	6,2
Eğlence programları artsın	—	—	5	3,5	5	7,8
Toplam	253	100,0	142	100,0	64	100,0

Öğrencilerin yüzde 15,8'i eğitici programların artırılmasının televizyonun olumlu etkilerini artıracığını ifade ederken, yüzde 13,8'i olumsuz örnek oluşturabilecek görüntülere yer verilmemesi veya bu görüntülerin kısıtlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Belgesellerin artması gerektiğini ifade edenler yüzde 13,4, daha çok bilgi sunan programların olması gerektiğini belirtenler yüzde 12,3, öğrenci merkezli program veya kanallar artsın diyenlerin oranı yüzde 10,3'tür. Öğrencilerin önerileri, genel olarak televizyon yapımcılarına yöneliktir. Kendi izleme alışkanlıklarına dönük önerilerin oranı yüzde 9,5 olmuştur. Bu anlamda öğrencilerin, bir tercih yetersizliği sıkıntısı yaşadığı söylenebilir. Eğer tabloda sıralanan çalışmalar yapılırsa, öğrencilerin televizyondan çok daha iyi faydalanacağı ifade edilebilir.

Tablo 2.11. Öğrencilerin televizyondan merak ettiklerini araştırma şekilleri

Kaynak	n	%
Yakın çevreden (aile, arkadaş, öğretmen vb.)	164	37,5
Araştırma yok	128	29,3
Kitaptan	76	17,4
İnternette	68	15,6
Başka kaynaklardan	1	0,2
Toplam	437	100,0

Öğrencilerin yüzde 37,5'i televizyondan merak ettiklerini kendi yakın çevrelerindeki canlı kaynaklardan araştırmışlardır. Ancak, öğrencilerin yüzde 29,3'ü herhangi bir araştırmaya gitmemiş. Yani öğrencilerden %29,3'ünün televizyonda merak ettiği bir şeyi araştırmaya girmemesi anlamlıdır. Televizyonda gördüklerine bağlı olarak hiç araştırma yapmamaları, evde ve yakın çevrelerinde yeterince kitap bulunmaması veya internete erişim olanağına sahip olmamaları bazı geçerli nedenler değerlendirilebilir.

Tablo 2.12. Televizyonda öğrenciyi rahatsız eden sahne veya olaylar

Görüntüler	n	%
Çıplaklık içeren görüntüler	280	64,1
Reklamlar	181	41,5
Şiddet sahneleri	140	32,0
İnsanların üzüldüğünü gösteren görüntüler	135	30,9
Başka	9	2,1

Öğrenciler en çok yüzde 64,1'lik oran ile televizyonda çıplaklık içeren görüntülere, yüzde 41,5'lik oran ile reklamlara, yüzde 32'lik oran ile şiddet sahnelerine, yüzde 30,9'luk oran ile insanların üzülmesini gösteren görüntülere öfkelenediklerini belirtmişlerdir.

Veriler incelendiğinde, televizyonu çoğunlukla ailesi ile birlikte izleyen öğrenciler, rahatsız edici görüntüler konusunda da ailelerinin kültürel tepkisini yansıtmaktadırlar. Burada, özellikle dikkat çeken yanıt, öğrencilerin ancak üçüncü sırada televizyondaki şiddet sahnelerine öfkelenediklerini belirtmeleridir. Deneklerin şiddet sahnelerinden birinci derecede rahatsız olmamaları anlamlıdır. Ayrıca, ailelerin çocuklar üzerindeki etkisinin önemi, bu veride tekrar görülmektedir. Çıplaklık içeren görüntülere kızan aile, şiddet görüntülerinde aynı tepkiyi ortaya koymamaktadır. Çocukların içinde yaşadığı kültür, çıplaklığa koyduğu tepkiyi, şiddet görüntülerine göstermemektedir. Dolayısıyla bu veri, çocukların televizyondaki şiddeti yaklaşık yüzde 70 oranında kanıksadığını da göstermektedir. Şiddet artık yalnızca televizyon dizilerinde veya çizgi filmlerde değil, haber bültenlerine, tartışma programlarına dahi sızmıştır. Hemen her alanda karşılaşılan şiddet sahneleri, artık öğrenciler ve aileleri için öfkelenilecek görüntüler değildir.

Tablo 2.13. Televizyonda gördüğünü yaşamına yansıtma

Uygulama	n	%
Bazen	266	61,5
Hiç	126	29,2
Genellikle	40	9,3
Toplam	432	100,0

"Televizyonda gördüğümü hiç canlandırmam" diyen öğrencilerin oranı yüzde 29,2 iken, yüzde 61,5'i bazen yaparım demektedir. Toplamda öğrencilerin yüzde 70,9'u, televizyonda gördüğü bir olayı veya sahneyi canlandırmaktadır. Öğrencilerin izledikleri, bu anlamda büyük önem taşımaktadır.

Öğrencilerin televizyonda izlediklerini taklit ettiklerine dair veriyi destekleyici araştırmalar da vardır. Birey televizyon karşısında, kendini televizyondaki aktörün yerine koyarak, televizyondaki aktörün canlandığı karakteri kendi hayatında oynamaya, yansıtılan yaşamın özlemini duymaya yönelebilmektedir (Özkan, 2004; Boyse, 2009).

Tablo 2.14. Öğrencilerin televizyonda izledikleri programları seçme nedenleri

Program Seçimi	n	%
Aile üyeleri	134	30,9
Akıllı işaretler (7+, 13+ gibi)	125	28,8
Programa ilişkin yorum ve değerlendirmeler	81	18,6
Ne çıkarsa	55	12,5
Kişisel beğeni	40	9,2
Toplam	435	100,0

Öğrencilerin yüzde 30,9'u televizyonda ailelerinin tercih ettiği programı izlerken, yüzde 28,8'i "akıllı işaretler"e bakarak, yüzde 18,6'sı "programa ilişkin yorum ve değerlendirmeler" e bakarak izlemektedir. Öğrencilerin yüzde 12,5'i herhangi bir eleme yapmadan, ne çıkarsa izlemektedir. Kişisel beğenilerine göre program seçimi yapanların oranı ise yüzde 9,2'ir.

Burada gözden kaçırılmaması gereken bir diğer durum, "ne çıkarsa izlerim" diyenlerin yüzde 12,4'lük oranıdır. Öğrenciler, televizyonda gördüklerini ciddi bir oranda (yaklaşık %30) sorgulamamakta yani televizyonu etkin bir biçimde izlemektedirler. Öğrenci televizyonda gördüklerini olduğu gibi kabul etmekte veya anlamadan izlemektedir. Televizyonda gördüğünü ciddi bir biçimde (internet veya kitap) araştıranların oranı (%32) görece düşüktür. Öğrencilerin sadece televizyon izlemek adına ve seçim yapmadan ekrandakini izlemeleri, kalitesiz bir izlemeyi doğurmaktadır. Bu öğrenciler, televizyonun tüm olumsuz etkilerine açıktırlar. Oysa öğrencilere sorgulayıcı, yorumlayıcı, etkin televizyon izleme alışkanlığı kazandırılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Televizyon; izlenme süresi, öğrenciler üzerindeki etkisi, özellikle aileyle ortak bir etkileşim alanı yaratması bakımından oldukça önemlidir. Çocuklar, pek çok etkinlik fırsatından yararlanmak yerine televizyona vakit ayırmaktadırlar. Öğrencilerin yaklaşık dörtte üç (3/4)'ü her gün iki saatten fazla televizyon izlemektedir. Dolayısıyla çocukların etkinlik alanları kısıtlıdır. Tiyatroya gitmek, kitap okumak, arkadaşlarıyla sosyal faaliyetlerde bulunmak yerine, televizyon izlemeyi tercih etmektedirler. Bu da çocukların, çok çeşitli fikirlerden ve farklı yaşamlardan beslenmesine engel olmakta, televizyonun herkese sunduğu ortak düşüncüyü dayatmaktadır. Ayrıca, yetenek ve ilgilerinin gelişme fırsatı bulacağı ortamlardan uzak kalmalarına neden olmaktadır.

Çocuklar, okuldan arta kalan zamanlarının büyük çoğunluğunu televizyon izleyerek geçirmektedirler. Araştırma göstermektedir ki, öğrencilerin yüzde 72,2'si hafta içinde televizyonu 2 saat veya daha fazla izlemektedirler. Öğrencilerin televizyon ile geçirdikleri zaman neredeyse okulda geçirdikleri zamana denktir. Farklı ve çok çeşitli kaynaklardan beslenemeyen öğrenci üzerinde, televizyonun olumsuz etkileri de artmaktadır. Öğrencilerin, çevrelerindeki zenginleştirici etkinliklere katılmak yerine, televizyon izlemeleri iki şekilde açıklanabilir: Birincisi, çocuklar yaşadıkları çevrede, kendilerini ifade edebilecekleri bir etkinlik alanı bulamamaktadırlar. Çevresindeki bu yetersizlik nedeniyle, televizyonu daha fazla izlemektedir. İkincisi, çocuklar televizyonu daha ilgi çekici bulduklarından izlemektedirler. Televizyonda sunulanlar, onların hayal dünyasına daha çok hitap etmektedir. Böylece çok televizyon izleyen çocuklar da kendilerine farklı etkinlik alanları bulamamaktadırlar. Çok farklı ve öğrenciyi pasif televizyon izleyiciliğinden alıkoyacak çalışmalar (etkinlikler) yapmak, başta ebeveynler olmak üzere, okulların, ve eğitim liderlerinin (karar vericiler) görevleri olmalıdır.

Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri, yalnızca olumsuz değildir. Televizyonlar, başta dil gelişimi olmak üzere, dış dünya, meslekler, toplumda davranış şekilleri, giyimi biçimi, sağlıklı yaşam gibi pek çok konuda çocukları fikir sahibi yapmaktadır. Bireyin çevresiyle ilgili algısının şekillenmesinde etkilidir. Böylesi bir eğitsel aracının bireyi yönlendirmedeki etkisi tartışmasız çok önemlidir.

Eğitsel ve sosyal davranışları kazandırma konusunda önemli potansiyeli kabul edilen televizyonun, çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini kaldırmak veya en aza indirmek ve yararlarını artırmak etkili okulun oluşumuna da katkıda bulunacaktır. Okul, aile ve çevrenin eğitim amaçlı çabalarının eşgüdüm göstermesi ve birbirleriyle tutarlı olması, etkili okulun yaratılması için gereklidir. Söz konusu kitle iletişim araçları eğitimi ailenin tüm üyelerini kapsamaktadır. Öğrencinin etkileşime girdiği televizyonun, okuldan ve çevresinden farklı mesajlar vermesi eğitimin güvenilirliğini ve etkililiğini azaltmaktadır.

Öneriler

1. Eğitim, televizyonun çeşitli üstün niteliklerinden (yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında kısa sürede kitlelere ulaşması, tekrarlanabilirliği vs.) faydalanabilir. Öğretmenin televizyon programı önerilerine göre öğrenciler yönlendirilebilir. Her öğrencinin belli bir televizyon izleme sıklığı varsa, bu durumdan eğitim adına yararlanılabilir.
2. Televizyon kanallarının belli süreler eğitimsel yayın yapmaları gerekliliği verimli bir şekilde kullanılabilir. Bu kanallar, program zamanlarını ve içeriklerini MEB aracılığı ile tüm öğretmenlere duyurarak, doğru izlenmeyi sağlayabilirler. Bir başka anlatımla, öğretmen öğrencilerine program önerebilir, o programlardan sorular sorabilir, programlarla ilgili dönütleri yayın kanalına iletebilir. Böylece üretken ve canlı bir yayın programı oluşturulabilir.
3. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin önerilerinde dile getirilen temel eleştirilerden biri olan, eğitsel programların yetersizliği ve düşük niteliğinin artırılmasına çalışılabilir. Çocuk programları zengin bir içerikle hazırlanabilir.
4. Çocuk programı olarak çizgi filmlerden farklı programlara da yer verilebilir. Çizgi filmler, içerik olarak zenginleştirilip, çocukların gelişimine yardımcı nitelik kazandırılabilir.
5. Çocuk programları, çocukların televizyon izledikleri saatlerde arttırılabilir.
6. Televizyon yapımcıları, izleyicilerin az çok ne beklediklerini bilir ve bu sınırlar içinde çalışırlar. Televizyon yapımcıları ve eğitimciler, bu amaçla etkileyici ve öğrenme niteliği yüksek yapımlar için ortak çalışmalar yürütebilirler.

Kaynakça

- AKYÜZ, Yahya (19), “Çocukların Televizyon Reklamlarına Karşı Korunması”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Yıl/ Year: 1979, Cilt / Volume:12, Sayı / Issue: 1-4
- ARSLAN, Ali (2002-2004), “Bir Sosyolojik Olgu Olarak Televizyon”, **Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi**, 1, (1).
- BALAY, Refik (1996), **Eğitimin İstendik Davranışlar Meydana Getirme Sürecinde Televizyonunun Rolü**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans) Tezi, Van.
- BAR-ON, Miriam E (2000), “The Effects Of Television On Child Health: Implications And Recommendations”, **Archives of Disease in Childhood**; Oct 2000; 83, 4; Health & Medical Complete, pg. 289.
- Dunedin School of Medicine (2004), “Television’s Negative Effects”, **The Science Teacher**, Oct 2004; 71, 8.
- GIDDENS, Anthony (2000), **Sosyoloji**, Ayraç Yayınevi, Ankara.
- KARASAR, Niyazi (1994), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd, Ankara.
- ÖZKAN, Recep, “Televizyonun Eğitimdeki Yeri Ve Televizyon Dizilerinde Verilmek İstenen Mesaj”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:162, Bahar 2004.
- ÖZTÜRK, Serdar (2004), “Siyasal Toplumsallaşma ve Çocuk: Ankara’ da İlköğretim Çağı Öğrencileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Kasım 2004, Yıl 5, Sayı 57.
- ROLLINS, Judy A (2004), “Kaiser Family Foundation Releases Report on Role of Media in Childhood Obesity”, **Pediatric Nursing**, Mar/ Apr 2004; 30, 2.
- VAN EVRA, Judith (2004). **Television and Child Development**, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- <https://home.anadolu.edu.tr/~eyuksel/MGK.pdf>, “Medya Güvenlik Kurulu 28 Şubat Sürecinde Medya, MGK ve Siyaset Bağlantısı”, Erkan YÜKSEL, 5 Ocak 2006.
- <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/104/3/e27#B2>, “Television-viewing Habits and Sleep Disturbance in School Children”, Judith Owens, Rolanda Maxim, Melissa McGuinn, Chantelle Nobile, Michael Msall, and Anthony Alario, PEDIATRICS Vol. 104 No. 3 September 1999, p. e27, 25 Ekim 2006.
- <http://www2.hawaii.edu/~rvincent/mcbcon1.htm>, “Many Voices One World, The MacBride Report 1980”, UNESCO, 19 Mart 2006.
- http://www.aap.org/publiced/BR_TV.htm, “TV and Your Family”, American Academy of Pediatrics, 9 Ocak 2009.
- <http://www.anafilya.org>, “Televizyon ve Çocuk”, Birsal AYBEK, , Anfilya, Sayı 4, Ekim, 10 Ekim 2006.
- <http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf13/Makaleler/23.pdf>, “Azınlık Gruplarının Toplumsal Entegrasyon Sürecinde Azınlık Medyasının Rolü (Almanya’da Yaşayan Türk Toplumu ve Türkçe Gazeteler)”, Nahide ÖZTÜRK, 20 Mart 2006.
- <http://www.med.umich.edu/1libr/yourchild/tv.htm>, Television and Children, University of Michigan Health System, Kyla BOYSE, Updated November 2009, 15 Ocak 2010.
- <http://www.rtuk.org.tr>, İlköğretim Çocuklarının Televizyon İzleme Alışkanlıkları Kamuoyu Araştırması, Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), 15 Kasım 2006

TELEVISION WATCHING PROFILE OF ELEMENTARY SCHOOL (10-14 YEAR OLD) CHILDREN*

Necip ÇETİN**

Mualla BİLGİN AKSU***

Abstract

Aim of the study is to describe 10-14 years old students' television watching profile. A survey which consists of 44 questions was applied to 442 students in a state school to find out their television watching profile.

At homes children generally have more than one (1,7) television, and families usually use living room for watching. Children mostly watch television at 5 pm to 8 pm. So we conclude that in those hours their parents are at home and children watch television with them. By this data we believe that watching television is a family event and so children's television watching profile also reflecting families' profile. Almost one of third (%29,9) of children addicted to television while half of children watch three hours a day. There is a big difference according to children, between what they watch and what they should do.

Key Words: Television, child, elementary school, effects of watching Television, family

* This research was presented with the same name but different content at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education 7th National Symposium on Primary School Teaching.

** Yunus Emre Primary School, Headmaster, Muratpaşa, Antalya

*** Prof. Dr.; Akdeniz University Faculty of Education - Antalya

SOSYAL BİLGİLER DERSİ VE DEĞERLER EĞİTİMİ

Çiğdem KAN*

Özet

Sağlıklı bir toplumsal yapı oluşturmak için ortak iyi değerlerin olması ve bunların da yeni nesillere aktarılması gerekmektedir. Bu aktarma sürecinde, eğitime büyük görevler düşmektedir. Değerler, insanları ve toplumu ayakta tutan kişisel, ahlaki ve toplumsal duygulardır. Sosyal bilgiler dersi de, toplum içerikli bir ders olması ve değerlerin aktarılması bakımından önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma, sosyal bilgiler dersinin değerler eğitimi bakımından önemini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, literatür taraması kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, değerler, sosyal bilgiler

Giriş

Düzenli bir toplumsal yapının oluşturulması ve devam ettirilmesinde değerler önemli bir yere sahiptir. Düzenli bir toplumsal yapının devamı, o toplumun fertlerinin ortak iyi değerlere sahip olması ile ilgilidir. İdeal değerleri benimsemiş olan toplumlar, bu nedenle tarihte daha kalıcı bir yer edinmişlerdir. Aktan'a (2003, 23) göre, ahlaki değerler olmadan sadece yazılı hukuk kuralları ile insanların belli bir düzen içinde yaşaması mümkün değildir.

Değerler, insanın yargısı veya ölçüsü olarak tanımlanabilir. Titus'a (1946, 333) göre değer, "bir değere sahip olan veya değerli olan olumlu özelliklerdir". Örneğin, iyilik ve güzellik bir değer iken kötülük ve çirkinlik ise, kötü değerlerdir. Bobaroğlu'na (2002, 66) göre, "Uğruna yaşamaya değer inaç, fikir, eylem ve idealler değerleri oluşturur. Eğer değerler sezgisel olarak ortaya konuyorsa, bu ahlaktır. Eğer bu değerlerin bilgisi (kavramlaştırılarak) ortaya konursa bu etikdir".

Eğitim sistemlerinin genel amacı da, yukarıdaki tanımlar doğrultusunda iyi ve doğru sayılan değerleri bireylere aktarmaktır. İlköğretim çağı, fertlerin eğitimi açısından önemli bir dönemdir. Değerlerin kazanılmasında okulun olduğu kadar aile, arkadaş ortamı ve medya gibi başka araçlarında etkisi vardır. Okul, çocuğun belirlenen program dâhilinde belli bir eğitim almasını sağlaması bakımından önemlidir.

İnal'a (2004, 48) göre, eğitimin bir işlevi de toplumca benimsenen ve meşru görülen değerlerin aktarılmasına katkı sağlamasıdır. Eğitim, "toplumsal ve siyasi sistemin meşru, gerekli ve zorunlu saydığı öğeleri yeniden üreten bir kurum rolünü oynar".

Küçük yaşlardaki çocuklar, ahlâkı anlayabilecek zihinsel yeterliğe sahip değildir. Fakat okul yaşantısı içinde ahlaki değerler oluşturulmadığı zaman, sonraki

* Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

◆ Çığdem Kan

dönemlerde bunun edinilmesi daha zordur. Okul çağındaki çocukluk dönemi, ahlak eğitimi açısından önemli sayılabilecek bir dönemdir (Durkheim, Çev: Oğuz ADA-NIR, 2004, 33).

Okul ve dersler aracılığıyla öğrencilerin kendi değerlerini tanımaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin, bilmekle yükümlü oldukları şeyler şunlardır (Barth, Demirtaş, 1997, 1.2);

a) Öğrenciler, görev ve sorumluluklarının bilincinde olarak demokrasinin anlamını iyice kavramalı, okulun kendisi bir demokrasi modeli olmalıdır.

b) Eğitim, öğrencilerin ahlaki değerlerin farkında olmasına yardımcı olmalıdır

Kısaca okul ortamı demokrasinin yaşandığı ve ahlaki değerlerin verildiği bir yer olmalıdır.

Alıcıgüznel'e (1998, 243-245) göre, okullar duyuşsal eğitime gerekli önemi vermemektedir. Öğrencilerin, hem gerek duyulan toplumsal davranışı hem de verilen bilgilerle ilgili değerleri yeterince kazanmadıkları söylenebilir. Eğitimin, işlevini gereği gibi yapabilmesi için bilgi ve becerinin yanında bu bilgi ve becerinin, değer yönünün de öğrencilere kazandırılması gerekir. Öğrencilerin toplumsallaşması için bu değerleri kazanmaları oldukça önemlidir.

Eğitimin temel amaçlarından birisi de, belli değerlere sahip olan ve sorumluluk üstlenebilen vatandaşlar yetiştirmektir. Genel olarak değerlerde bir yozlaşma süreci yaşandığı kabul edilmektedir. Değerlerde yaşanan bu yozlaşma süreci, şiddet gibi konularda eğitim kurumlarını da zor durumda bırakmaktadır. Bu nedenle, ders programlarında verilmeye çalışılan değerlerin, amacına ulaşıp ulaşmadığı yeniden sorgulanmalıdır. Yapılan araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır.

Sarı (2007, 1-370), Adana ilinin merkez ilçesinde bulunan 5. sınıfta öğrenim gören 595 öğrenciye demokratik değerlere bağlılık ölçeği uygulamıştır. Ayrıca 10 öğretmen ve 10 veli ve 16 öğrenci ile görüşme yapmıştır. Buna göre, araştırma yapmak için seçilen 2 okulun örtük programının demokratik değerlere uymayan özellikler taşıdığı ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin de daha fazla antidemokratik davranışlar sergiledikleri bulunmuştur.

Aslan (2007, 1-89), Eskişehir ilinde görev yapan üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ilköğretim okullarında görev yapan 310 sınıf öğretmenine bir anket uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, en yüksek düzeyde kazandırılan değer "aile birliğine önem verme", en düşük düzeyde kazandırılan değer ise, "sorumluluk" değeridir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim basamağındaki öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmamasının en önemli nedenleri, öğrenci velilerinin ilgisiz olması, öğrenci sayısının fazla olması ve okulların alt yapı eksiklikleridir.

Akbaş'ın (2004, 1-247), Ankara ilinde bulunan 8. sınıfta öğrenim gören 360 öğrenci üzerinde yaptığı araştırma sonucuna göre; kız öğrencilerin demokratik değerlere ve temel değerlere erkek öğrencilere göre daha üst düzeyde ulaştıkları; alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin, geleneksel değerlere daha üst düzeyde sahip oldukları; öğretmenlerin öğrenci değerlerine ilişkin puanlarının, öğrencilerin değer ölçeklerinden aldıkları puanlardan daha düşük olduğu; öğretmenlerin

genellikle, değer öğretiminde sözel iletişime dayalı etkinlikleri kullandıkları bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler, okulda verilen değerlerin aile ortamı ve çevrede yeterince pekiştirilmediğini; okul ve aile arasında işbirliği olmadığı ve verilen değerlerin çatışabildiğini belirtmişlerdir (Akbaş, 2004, 1-247).

Yukarıda yapılan araştırma sonuçları değer eğitimi bakımından eğitimde bazı sorunlar yaşandığını göstermesi bakımından önemlidir. Buna göre, değer eğitimi okulların alt yapı eksiklikleri, kullanılan öğretim teknikleri, velilerin eğitim düzeyi gibi birçok faktör etkilemektedir. Okul ortamı ve ders programları da, değerlerin aktarılması ve yeniden şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Literatür taramasının kullanıldığı bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinin, değerler eğitimi bakımından önemi nedir? sorusuna cevap aranmıştır.

Sosyal Bilgiler Programı ve Değerler

Sosyal bilgiler dersi, aslında bir değer eğitimi dersidir. Çünkü tarihsel bir içeriğe sahip olması, farklı kültürleri ve yaşam hikâyelerini anlatması yönüyle iyi değerlerin verilmesi bakımından önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli olması da, değer öğretimi bakımından bir zenginlik sayılabilir.

Sosyal bilgilerin tanımı, Sönmez (1997, 3) tarafından şu şekilde yapılmıştır; sosyal bilgiler, “toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bunun sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanabilir”. Doğanay’a (2002, 16) göre, sosyal bilgiler insanları ve onların yaşamlarını konu alır. Sosyal bilgiler, çok disiplinli ve disiplinler arası bir alandır. Bu yüzden, tarih ve coğrafyaya göre daha zor tanımlanır. Sosyal bilgilerin temel iki ayırıcı özelliği vardır. Bunlar, bütüncül ve disiplinler arası olmasıdır.

Sosyal bilgiler öğretiminde, geleneksel üç yaklaşımdan biri olan “vatandaşlık aktarımı olarak” öğretilmesi ile anlatılmak istenen belirli davranış, bilgi ve değerlerin öğrencilere aktarılması sürecini kapsamaktadır (Doğanay, 2002, 20; Barth ve Demirtaş, 1997, 1.8-1.9).

Yukarıdaki tanıma göre, sosyal bilgiler dersi ile davranış ve bilgi yanında değer aktarımı yapılmaktadır. Değerlerin yapısı ve boyutu, küreselleşen bir dünya da daha fazla genişlemiştir. Ortak evrensel iyi değerlerin de, bu süreçte bireylere aktarılması gerekmektedir.

Değişimin hızla yaşandığı bir dünyada geleneksel değerler, yerini hızlı bir şekilde küresel değerlere bırakmaktadır. Küresel değerler, yeni toplumsal amaçları ortaya koymaktadır. Bu süreçte, on değerın önem kazandığı görülmektedir. Bunlar; “özgürlük, refah, adalet, hoşgörü, uzlaşma, barış, düzen, bilgi, ahlak ve kalite”dir. Türkiye, bu yeni değerleri kabul etmeli ve gerçekleştirmek için çaba harcamalıdır (Aktan, 2003, 24).

Türkiye’de uygulanmakta olan 2005 yılı sosyal bilgiler programı kavram, beceri ve değer ayakları üzerine oturması bakımından önemlidir. Programa göre, sosyal bilgiler dersinde verilen değerler şu şekilde sıralanabilir; aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverliktir (MEB, 2005, 89).

◆ Çiğdem Kan

Tablo 1. İlköğretim 6. Sınıf Üniteleri ve Doğrudan Verilecek Değerler

Üniteler	Doğrudan Verilecek Değer
Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Bilimsellik
Yeryüzünde Yaşam	Doğal Çevreye Duyarlılık
Ülkemizin Kaynakları	Sorumluluk
Ülkemiz ve Dünya	Yardımseverlik
İpek Yolunda Türkler	Kültürel Mirasa Duyarlılık
Demokrasinin Serüveni	Hak ve Özgürlüklere Saygı
Elektronik Yüzyıl	Çalışkanlık

(MEB, 2005, 97).

Tablo 1’de görüldüğü gibi, 6. sınıfta doğrudan verilecek değerler 6 tane olup ulusal ve evrensel değerleri içermektedir.

Tablo 2. İlköğretim 7. Sınıf Üniteleri ve Doğrudan Verilecek Değerler

Üniteler	Doğrudan Verilecek Değer
Üniteler Doğrudan verilecek değer	
İletişim ve insan ilişkileri	Farklılıklara saygı
Ülkemizde nüfus	Vatanseverlik
Türk tarihinde yolculuk	Estetik
Ekonomi ve sosyal hayat	Dürüstlük
Zaman içinde bilim	Bilimsellik
Bir arada olmak için	Dayanışma
Yaşayan demokrasi	Adil olma
Ülkeler arası köprüler	Barış

(MEB, 2005, 97).

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 7. Sınıfta doğrudan verilecek değerlerin sayısı 8 tane olup 6. sınıflarda olduğu gibi ulusal ve evrensel değerlere yer verilmiştir. 6. ve 7. Sınıflarda doğrudan verilecek ortak değer olarak “bilimsellik” geçmektedir.

2004 yılı sosyal bilgiler programında verilmesi gereken değerler ve ünite adları yukarıda açıklanmıştır. Programın genel olarak, yenilikçi ve evrensel değerlere ağırlık verdiği söylenebilir. Fakat programda yer alan değerlerin, yeterli olup olmadığı konusunda çok az araştırma yapılmıştır.

Bu konuda Sezer (2005, 1-100), Türk Millî Eğitim Sisteminin ders kitaplarında kendi değerlerini ne düzeyde aktardığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ders kitaplarında yalnızca birkaç değere yer verildiği ve bunların ders kitaplarında % 1-5 arasında değişen oranlarda rastlandığını belirtmiştir.

Kısaca, Türkiye’de uygulanmakta olan sosyal bilgiler programında ulusal ve evrensel değerlere yer verilmiştir. Fakat uygulanmada yaşanan sıkıntılar konusunda çok az araştırma yapılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde, değerler eğitimine daha fazla önem verilmelidir.

Sosyal Bilgiler Dersinin Değerler Eğitimi Bakımından Önemi

Sosyal bilgiler dersinin öncelikli amacı vatandaş yetiştirir. Bu amaç doğrultusunda, değerler eğitimine önem verilmelidir. İyi vatandaşlar yetiştirmek için öncelikle millî değerlerini benimseyen, evrensel değerleri (barış, insan hakları, demokrasi gibi) destekleyen vatandaşların yetiştirilmesi gerekir. Sosyal bilgiler dersi değerler eğitimi bakımından önemlidir. Çünkü;

Naylor ve Diem’e (1987, 347) göre öğrenciler, kendilerini yönlendirici olan kültür ve kurumları destekleyen değerleri anlama ihtiyacı duyarlar. Ayrıca, değer çatışmaları ile başa çıkma, değerlerle ilgili verdikleri kararları tanıma ve kendilerinden farklı olanların değerlerine karşı hoşgörülü ve saygılı olma ihtiyacı duyarlar. Bu nedenle değerler eğitimi, sosyal bilgiler dersinin önemli bir parçasıdır (Naylor ve Diem, 1987, 347).

Parker’a (2001, 84-87) göre, çocuklar toplumda benimsenen değerler doğrultusunda yetiştirileceklerse, eylem veya davranışlarına bunlar yansıtılmalıdır. Düzenli bir toplumsal yaşantısı için, bu değerlerin içselleştirilmesi gerekir. Sosyal bilgiler dersi, kişisel değerlerden daha fazla genel değerleri oluşturma konusunda etkilidir.

Sosyal bilgiler dersi, ahlaki davranışların öğretilmesi konusunda oldukça fazla olanak sunar. Bunlar şu şekilde açıklanabilir;

1. İkna: istenen davranışları güçlendirmeye yardımcı olur.
2. Aydınlatma: öğrencilere kendi değerlerinin farkında olma konusunda yardımcı olur.
3. Ahlaki değerlendirme: öğrencilerin, kendi eylemleri için ahlaki kurallar geliştirmesine yardımcı olur.
4. Değerler analizi: Öğrencilerin, değerlerle ilgili soruları dikkatli ve ayırt edici şekilde analiz yapmalarına yardımcı olur (Suh ve Traiger, 1999, 723-728).

Sosyal bilgiler dersi, değerlerin öğretilmesi bakımından bazı kolaylıklar sağlar. Çünkü;

1. Sınıf ortamı günlük yaşamda özgürlük, eşitlik, bağımsızlık, sorumluluk, insana değer verme gibi bazı değerleri vurgular.
2. Tarih veya ülkenin gelişimi ile ilgili konular, onlara bu konuda çaba harcamaları konusunda esin kaynağı olur.
3. Konular içinde geçen bireylerin yaşamları hakkındaki biyografiler, ulusun genel değerleri ile ilgili şeyler kazandırır.
4. Anayasa, hukuk, adalet sistemi gibi konular da değerler bakımından önemlidir.
5. Önemli günlerle ilgili kutlamalar, bu değerlere katkı sağlar.

◆ Çiğdem Kan

6. Toplumda yerleşmiş fakat değerlerle ilgili olmayan bazı durumlar hakkında, farkındalığın oluşmasına yardım eder.
7. Farklı toplumlarla ilgili konular, değerler arasındaki farkı görmek bakımından önemlidir (Parker, 2001, 86-87).

Naylor ve Diem'e (1987, 351) göre, sosyal bilgiler dersinde verilen değerler eğitimi iki yönlü etki gösterir. Bunlardan birincisi, öğrencilere kişisel veya kamusal olan tutum, değer veya inançları sık sık açıklama fırsatı verir. İkincisi ise, farklı tutum, değer veya inançlar hakkında deneyim kazanmaya yardımcı olur. Sosyal bilgiler programı, bu şekilde öğrencilere tutum, inanç ve değerleri keşfetme ve analiz etmeleri konusunda yardımcı olur. Ayrıca değerleri, muhakeme etmelerine ve bunlar arasında seçim yapma konusunda bilgilenmelerine yardım eder. Bütün bunlar, öğrencilerin kendi kişisel yaşamından memnun olmalarına ve karar verirken kişisel ve sosyal sorumlulukla hareket etmelerine yardım eder.

Kısaca, sosyal bilgiler dersi değer eğitimi bakımından önemlidir. Öğrencilerin değeri öğrenmesine yardımcı olması, genel değerlerin verilmesi, ders içeriğinin değerlerle beslenmesi ve öğrencilerin değerleri bilmesine onları analiz ve muhakeme etmelerine yardımcı olması bakımından önemlidir.

Sonuç ve Öneriler

Değerlerin yozlaştığı ve anlamını daha fazla yitirmeye başladığı günümüzde, değer eğitimi önem verilmelidir. Değerler eğitiminin, sosyal bilgiler dersinde verilmesi önemlidir. Çünkü konular, öğrencilerin hem ihtiyacı olan değerleri öğrenmeleri hem de farklı toplumsal değerleri bilmeleri bakımından önemlidir. Değerlerle ilgili yapılan araştırmalar, bu konuda bazı eksikliklerin olduğunu göstermektedir. Değerler öğretimi, kuru bilgidен ibaret değildir. Bilgi, duygu ve davranışın bir arada olmasını gerektirir.

Sosyal bilgiler dersinde değerlerin daha iyi öğretilmesi bakımından şu öneriler getirilebilir;

- Okullarda, yaygınlaşan şiddet olaylarına karşı ve ekonomik yaşamın getirdiği bireyselleşme ve bencilleşme tutumlarına karşı barış, demokrasi, insan hakları gibi demokratik değerler vurgulanmalıdır.
- Ortak iyi değerler konusunda, okul aile işbirliğine önem verilmelidir.
- Öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitimde, özellikle değerlerle ilgili bilgi yanında duygu eğitimine de önem verilmelidir.
- Verilen değerlerin, duygulara hitap etmesi için görsel ve işitsel materyallerden daha fazla faydalanılmalıdır.
- Derslerde, yaratıcı drama çalışmalarından faydalanılmalıdır.
- Yaratıcı drama çalışmaları için okullarda atölye ile ilgili gerekli alt yapı düzenlemelerine önem verilmelidir.
- Öğrencilerin, toplumsal değerlerle ilgili iyi davranışları sınıflarda öğretmen ve arkadaşları tarafından onaylanmalıdır.
- Öğretmenler iyi değerleri, davranışlarına yansıtmalı ve öğrencilere örnek olmalıdırlar. Aksi halde, verilen bilgiler pek anlamlı olmaz.
- Üniversite programlarına, değerler eğitimi adı altında bir ders konulmalıdır.

Kaynakça

- AKBAŞ, Oktay (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının ilköğretim II. Kademe Gerçekleştirilme Derecesinin Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- AKTAN, Coşkun Can (2003). “Değişim ve Yeni Global Değerler”, Modernite ve Postmoderniteye Değişim, Edit. Coşkun Can AKTAN, Çizgi Kitabevi, Konya.
- ALICIGÜZEL, İzzettin (1998). “Öğrencilerde Değer Duygusunun ve Olumlu Davranışların Geliştirilmesi”, Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- ASLAN, Rabia. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Birinci Basamaktaki Öğrencilerin Temel Bilgi, Beceri ve Değerler Kazanma Düzeyleri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- BARTH, James L. ve Abdullah DEMİRTAŞ (1997). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi, Yök/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- BOBAROĞLU, Metin (2002). Aydınlanma Sorunu ve Değerler, Ayna Yayınevi, İstanbul.
- DOĞANAY, Ahmet (2002). “Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilgiler Öğretimi”, Edit: Cemil ÖZTÜRK; Dursun DİLEK, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DURKHEIM, Emile (2004). Ahlak Eğitimi, Çev: Oğuz ADANIR, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.
- İNAL, Rüstem (2004). Eğitim ve İktidar-Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- NADİR, Mehmet (2005). Terbiye ve Ta’lim-i Etfal- (Çocukların Eğitim ve Öğretimi) Bir Eğitim Öncüsünün Yazıları 1895, Haz. M. Sabri KOZ-Enfel DOĞAN, İstanbul Erkek Liseliler Eğitim Vakfı, İstanbul.
- NAYLOR, David T. ve Richard DİEM (1987). Elementary and Middle School Social Studies, Random House, United States Of America.
- PARKER, Walter C. (2001). Social Studies İn Elementary Education, Merrill Prentice Hall, United States.
- SARI, Mediha.(2007). Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana.
- SEZER, Özgen. (2005). İlköğretim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- SÖNMEZ, Veysel (1997). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Klavuzu, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SUH, Bernadyn Kim; TRAIGER, Jerome. (1999). “Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curriculum”, **Education**, Summer 1999, 119 (4), ss. 723-728.
- TITUS, Harold H. (1946). Living Issue İn Philosophy, American Book Company, USA.
- _____. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim programı ve Kılavuzu, MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

SOCIAL STUDIES COURSE AND VALUES EDUCATION

Çiğdem KAN*

Abstract

Common good values need to be existent and transferred to new generations for forming up a proper social structure. Education has many important roles in such a process. Values are personal, ethical and social feelings keeping people and the whole society alive. As for the social studies course, it has an important role in terms of its community-related content and transferring values. Present study has been carried out in order to reveal importance of social studies course in terms of teaching of values. Literature review was also used in the research. Literature screening method has been employed in the research.

Key Words: Education, values, social studies

* Fırat University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching.

COĞRAFYA EĞİTİMİNDE HARİTA ALGISI VE KULLANIMI

Hakan KOÇ*

Özet

Haritalar yoluyla iletilen mesajın harita kullanıcıları tarafından açık ve sağlıklı bir şekilde anlaşılabilmesi için iki önemli unsur bulunmaktadır. Birincisi, kartografların mevcut bilgileri renk, işaret ve sembollerle haritalara kodlama becerilerine bağlıdır. Başka bir anlatımla kartografların haritaları oluştururken mutlak suretle şekil – zemin ilişkisinde zıtlık oluşturması ve kolay algılanabilecek sembolleri tercih etmesi gerekmektedir. Algısal görüntü ile ilgili olan ikinci unsur ise şekil – zemin ilişkisi içinde seçicilikle başlar. Gözün retinası tarafından algılanan harita üzerindeki olgu, olay ve bilgilerin görme alanından ilk basamağına doğru hareket edildiğinde amaç şekil – zemin ilişkisi içerisinde oluşturulan zıt bilgilerin çıkarılması ve zıtlıklar sonucu ortaya çıkan bölge, sınır ve şekillerin Gestalt'ın sınıflandırma ilkelerine göre gruplandırılması ve yorumlanmasıdır. Ayrıca, harita okuyucularının haritalarla iletilen mesajın açık ve sağlıklı bir şekilde algılayabilmesi için temel coğrafi bilgiye sahip olması da gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Harita, harita becerisi, harita algısı, harita kullanma, harita okuma

Giriş

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en temel etkenlerinden biri iletişimdir. Eğitim bir iletişim sürecidir. Eğitimde iletişim olmaksızın öğrenme gerçekleşmez.



Şekil 1. İletişim Süreci (Küçükahmet, 1995:15)

Eğitim süreci amaçla başlar, öğrenme ve öğretme etkinlikleriyle devam eder ve değerlendirme ile son bulur. Eğitim sürecinin en önemli kısmını, öğrenme ve öğretme faaliyetleri oluşturur. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde ders materyallerinin büyük bir rolü vardır. Coğrafya dersinin öğretiminde de haritalar, en önemli ders materyallerinden biridir.

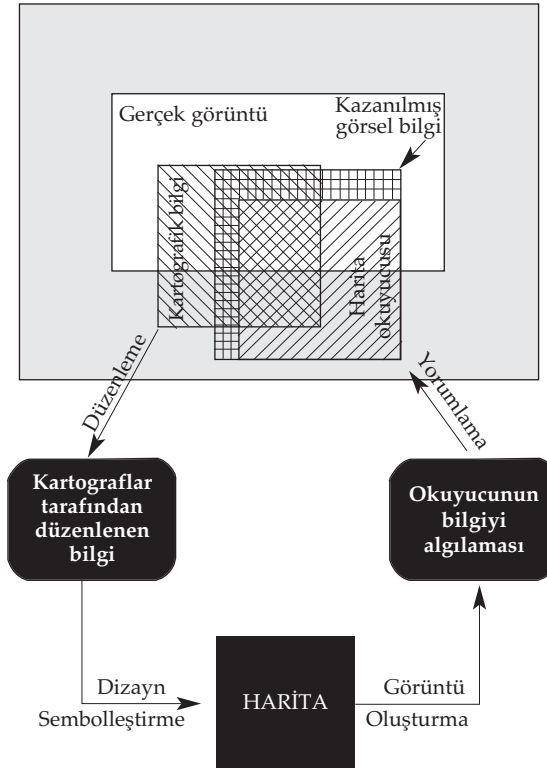
Coğrafi çalışmalarda insan ile doğa arasındaki karşılıklı ilişki ve veri ile dokümanlar analiz edilir. Coğrafyacılar insan ile doğa arasındaki karşılıklı ilişkiyi ortaya

* Dr.; Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi

koymada bilimin ilgi ve bağımlılık ile nedensellik prensiplerinden yararlanırlar. İlgi ve bağımlık ile nedensellik prensipleriyle açıklanan olay, olgu ve özelliklerin belirli bir alandaki yayılışı ve bulunuş göstermede kullandıkları en önemli gösterim araçları da haritalardır.

Beddis'e (1983), (aktaran Weeden'e (1997: 168) göre, haritalar insanların nelerde yaşadıkları ve hangi ekonomik faaliyetlerde buldukları ile yerler, olgu, olay ve özellikler hakkındaki çeşitli bilgileri aktarmada ve depolamada kullanılan son derece faydalı ve kullanışlı materyallerden biridir. Bu bağlamda haritalar mekanı algılamaya yönelik adeta bir aynadır.

Kartograflar herhangi bir alana ait olay, olgu ve özellikler ve bilgiyi işaret, sembol vb. çeşitli yollarla bilgiyi kodlayarak düzlem üzerine aktarırlar. (Şekil – 2) Böylelikle haritalar kartografik teknikler ve bu teknikleri kullanan kartograflar tarafından oluşturulur. Harita okuyucuları kartograflar tarafından sembolleştirilip kodlanan olay, olgu ve özellikler ve bilgiyi lejant yardımıyla çözerler. Harita okuyucusu kodlanan bilgileri yorumlayarak kazanılmış görsel bilgiyi elde ederler. Haritaların lejantı ile harita kullanıcıları haritalara aktarılan bilgi ve özellikleri anlayabilir ve kullanabilir. Bunun için harita kullanıcılarına ilk ve ortaöğretim aşamalarından başlamak üzere harita okuryazarlığının kazandırılması gerekmektedir.



Şekil 2. Kartografik İletişim Süreci (MacEachren,2004:5 yararlanarak düzenlenmiştir.)

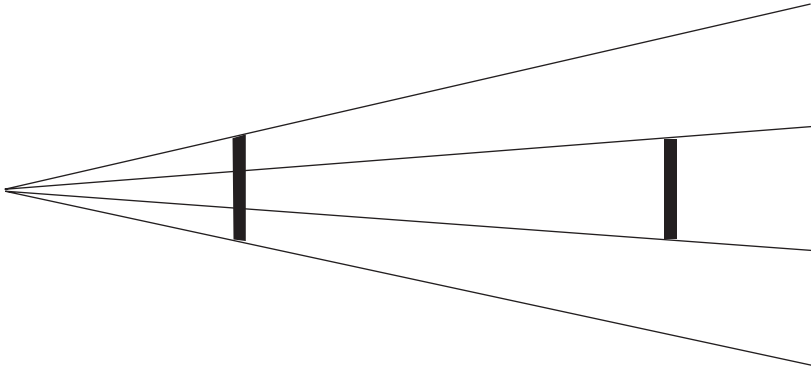
Ünlü ve diğerlerinden (2002) aktaran, Kızılcıoğlu'na göre, "Haritaları tam anlamıyla kullanmak, coğrafya biliminin öğretilmesinde önemli bir aşamadır. Coğrafyada haritasız bir anlatım, öğrencilerin konuları anlamakta güçlük çekmelerine yol açmakta ve ezberciliğe yönelmektedir. Bu nedenle haritalar, coğrafya konularının anlayarak öğrenilmesinde büyük rol oynamaktadır. Coğrafya eğitimi ve öğretimde birinci derecede rol oynayan haritaların okunması kadar hazırlanması da önemlidir. Haritalar ne kadar iyi hazırlanmışsa, coğrafya o kadar iyi açıklanır. Haritalar ne kadar doğru kullanılırsa, coğrafya o kadar iyi anlaşılır" (Kızılcıoğlu, 2007: 342).

Haritalar Nasıl Algılanır?

Duyu organlarımız, çevremizde olup bitenleri algılamamızı sağlayan alıcılardır. Duyu organlarımıza gelen uyarıcıların anlamlı hale getirilmesi sürecine algı denir. Algılamada duyu organları görüntü, ses, koku, tat, dokunma yoluyla uyarılır. Duyu organlarımız yoluyla beynimize gelen uyarımlar beynimizce yorumlanır. Haritalarda algılama görüntü yoluyla gerçekleşmektedir. Ancak üç boyutlu kabartma haritalarda dokunma ile de algılama gerçekleşebilir. Algı ile ilgili ilk araştırmalar gestalt psikologları tarafından yapılmıştır. Haritalarda algısal organizasyon seçicilik ve şekil – zemin ilişkisi üzerine kuruludur. Kartograflar tarafından gestalt ilkelerine yapılan referanslar seçicilik, şekil – zemin ayırımı ile ilgilidir.

"Çevremizde o kadar fazla sayıda uyarıcı vardır ki organizmanın bunların tümünü birden algılaması mümkün değildir. Bu nedenle de organizma çevreden gelen uyarıcıların bazılarını seçer. Buna algıda seçicilik denir. Algıda seçicilikte dikkat önemli bir etmendir. Buradaki dikkat sözcüğü algılamaya hazır olmadır" (Bayhan ve Artan, 2004:68).

Haritalardan anlam çıkarmanın ilk aşaması, şekil-zemin ilişkisi içinde seçicilikle başlar. Daha sonra seçicilikle algılanan olay, olgu ve unsurlar bölgeler şeklinde gruplandırılmalıdır. Haritalarla dağılımı gösterilen olgu, olay ve özellikler vb. yakınlık, benzerlik, sürekliliğe göre gruplandırılır. Şekil 3'de yer alan dikey iki çizgiye dikkatlice baktığımızda bu iki dikey çizginin uzunlukları sizce aynı mı?

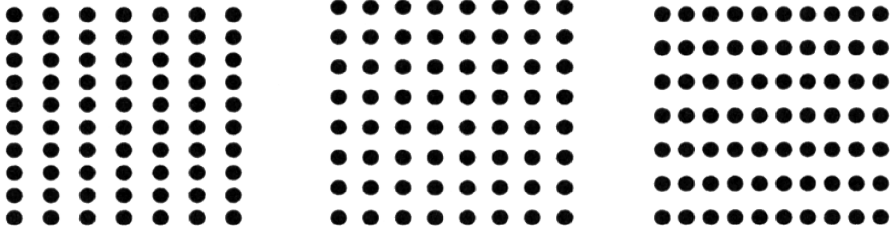


Şekil 3. Dikey İki Çizginin Görünümü

Gruplandırma

Nesne algılamadaki bir diğer örgütleyici eğilim, uyarıcıların bir örüntüye göre gruplandırılmasıdır.

Yakınlık: Birbirine yakın olay, olgu ve nesnelere vb. grupları oluşturur. Birbirine en yakın olan herhangi bir dizideki ayrı ayrı elemanlar bir grubun parçası olarak görülür. Yakınlığın kartograflar tarafından haritalara aktarılması sonucu sınır ve bölge mantığını oluşturur (Şekil 4). Yakınlık haritalar üzerinde bölgelerin görünümünün açıklanması amacıyla kabul edilmiştir.



Şekil 4. Yakınlığa Göre Gruplandırma (MacEachren, 2004 : 72).

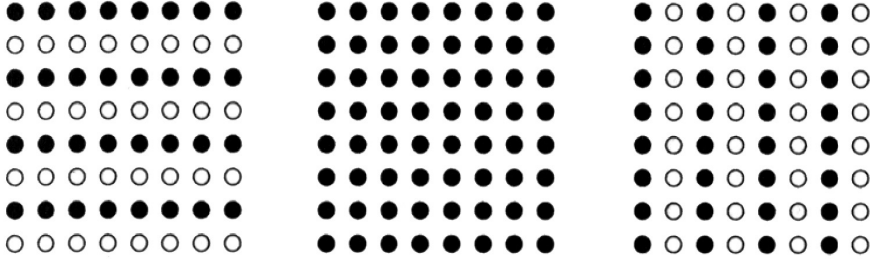
Benzerlik: Benzer nesnelere grupları meydana getirir. Örneğin doğal ortamda bulunan benzer unsurlar bölgeleri oluşturur. Benzer unsurların belli bir ölçek dâhilinde düzleme aktarılması durumunda, haritalarda bu benzerliği belirtmek için aynı olan nokta, çizgi ve alan sembolleri kullanılır. (Şekil -5 ve 6).

Sembollerin kolayca seçilememesini ve karıştırılmasını en aza indirebilmek için semboller, çocukların seviyelerine göre düzenlenmelidir. Sembollerin, çocuklarda bir anlam çağrıştırmabilmesi için, semboller kartograflar tarafından somuttan soyuta doğru dizilim göstermeli ve şekil zemin zıtlığı sağlanmalıdır.

	Nokta	Çizgi	Alan
Sekil / Biçim			
Boyut			

Yön belirtme			
Renk tonu			
Renk Değer (Açık / Koyu)			
Doku			

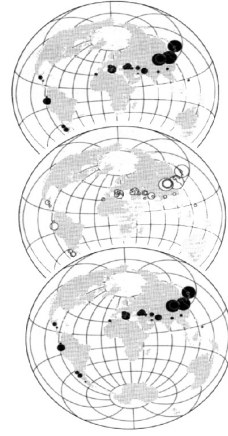
Şekil 5. Haritalarda Kullanılan Sembol Türleri (Wiegand, 2006 : 54 yararlanarak düzenlenmiştir.)



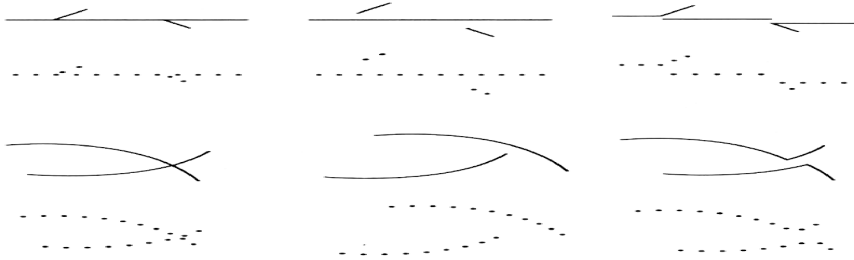
Şekil 6. Benzerliğe Göre Gruplandırma (MacEachren, 2004:72).

Ortak Gelecek: Birlikte hareket eden nesnelere bir grup olarak görülür. Farklı (statik) algısal gruplardan birimlerin ortak hareketinin “ortak gelecekleri” tarafından bir araya getirilen yeni bir grup meydana getirecek şekilde yakınlık, benzerlik ya da diğer unsurlardan baskın geleceği varsayılmaktadır. Bu unsur kartografik açıdan tabii ki sadece hareketli ya da dinamik haritalara uygulanır. Bununla beraber bu bağlamda grupların ne olarak algılandığı konusunda özellikle önemli bir rol oynayabilir (MacEachren, 2004:72). (Şekil – 7)

Şekil 7. Deprem Merkezlerinin Kümelenme Şeklini Deprem Merkezlerinin Yanıp Sönmesiyle Canlandıran Bir Dizi Harita (MacEachren, 2004 : 73).



Süreklilik: Bir yön takip eden doğal ve beşeri unsurlar (akarsu, yol vb.) kendi aralarında bir grup oluşturur. Bu unsurların düzleme aktarılmasında genelde çizgi sembol kullanılır (Şekil- 8).



Şekil 8. Sürekliliğe Göre Gruplandırma. “Üste açılı iki ara parçalı kısa bir çizgi yerine iki kısa çizgili uzun bir çizgi görüyoruz. Altta kesişen düz iki eğri görüyoruz” (MacEachren, 2004: 75).

Tamamlama: Psikologların nesne algılanması konusunda keşfettikleri birkaç örgütleyici süreç daha vardır. Bunlardan biri olan tamamlama eğilimi, insanların görsel dünyalarını uyarımdaki boşlukları doldurarak örgütlemelerine ve böylece de kopuk parçalar yerine bütün bir nesne algılamalarına yol açar. Yakın nesnelere bütünlükleri meydana getirmektedir. Sınırlanan algısal birimleri bütün olarak görme eğilimi vardır. Örneğin, siyasi veya idari bölünüş haritalarındaki kesik çizgi sembolle gösterilen devlet sınırları tamamlandığında bir bütün oluşturur ve bölge sınırını meydana getirir.

Kavramsal Sınıflandırma ve Tanımlama

Ne yaparsa yapsın, beyin işleme aldığı yapıları ve modelleri basitleştirir ve sınıflandırır. En önemli noktada aynı ya da farklı şekilde ikili bir sınıflandırmada kav-

ramsal nesnelere ayırt ederken ve onları gruplandırırken bir önsezi gerektirir. Gruplandırma ya da şekil zemin ayırımında Gestalt'ın tüm ilkeleri algılamada nesnelere farklı oluşuna bağlıdır. Nesnelere ve onların arka planları arasında hiç fark olmasa bizler hiçbir nesneyi göremeyiz. Nesnelere arasındaki farklar yok olsa hiçbir grup olmayacaktır. Görme duyusu, bir manzaranın elemanlarını ayırt ederken bazı bakımlardan bunları düzenler (Örneğin, biri diğerinden daha hafif, daha kaba, daha uzun, daha yakın gibi). Düzenlemeye olan bu eğilim görsel yoğunlaşma ile ilgilidir. Düzenli ölçekte daha yüksekte görünen maddeler daha kolay fark edilebilir ve böylece daha çok dikkat toplayabilir. Haritalar ile göz hareketleri araştırmaları, haritalardaki büyük sembollerin küçüklerden daha çok dikkat çektiğini göstermiştir. Kavramsal parçaları düzenlemenin yanı sıra, psikolojik testler büyüklük tanımlamasının ölçü için yardımcı olduğunu göstermektedir. Kavramsal düzenin verileri, başka bir sınıflandırma sürecinin başlangıcı sayılabilir. Görsel karakterler daha özel kategorilere ait ise (örneğin harita sembolleri), kavramsal nesne ve grupların bulunması ve ayırt edilmesi gereklidir. Bilgilenme perspektifinden görsel algılamaya kadar tanıma, ayırt etme ve harita üzerine yerleştirme önemli noktalar. Sembol, model ve bölgeleri ortaya çıkaran noktaların algısal bir düzeneği vardır (MacEachren, 2004 : 123).

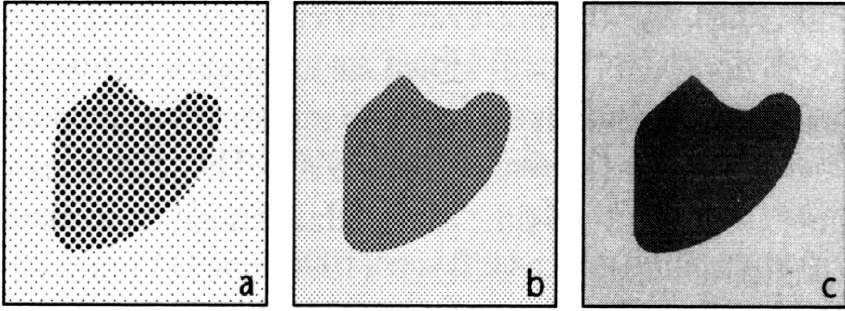
Ayırt Etme ve Ortaya Çıkarma

“Klasik koşullanma sırasında organizmada yer alan bir süreç de ayırt etmedir. Organizma hangi uyarıcı ile koşulsuz uyarıcının bağımlı olduğunu ayırt eder. Buna koşullanmada ayırt etme denir” (Fidan, 1985: 38). Ayırt etmek, en yalın anlamıyla farkı algılayabilme yeteneğidir. Tanımak ve ayırt etmek, işaretler ve işaretlerin ne ifade ettiklerini çözmek ve ortaya çıkarmak ile mümkündür.

Haritalarda ayırt etme ve ortaya çıkarmada, “kartografların verileri düşük seviyeden daha yoğun seviyeye doğru kodlama sıklığı ve şekil ile zemin ilişkisi harita yapım sürecinde ve haritaların okunmasında oldukça önemlidir” şeklinde ifade edilen MacEachren bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Alanlar için en azından bir tane ayırt edici mevzu vardır. Harita üzerindeki alanlar için bırakılan boşluklar çizgili, örgülü, şekilli gösterilebilir. Nöropsikolojik ve psikolojik araştırmalar görme duyusunun yüksek frekans modellerine çok duyarlı olduğunu göstermektedir. Bu durum ince noktalı modellerden gri tonları oluşturma fırsatı verir. Eğer çizgiler her milimde 40'dan daha fazla ise normal okuma mesafesinde biz onları baskın olarak görürüz. Her milimde, 40 ile 85 arasında noktalar var ise bu modeller belirsizdir. Bunlar ya gri renkte ya da örgülü görülür. Modeli kolaylıkla tanıyabiliriz fakat bizim ilgimizi pek çekmez, ondaki farkı görebiliriz. 85'in üzerindeki noktalarda ise artık yapıyı tanıyamayız. Bunları grinin bir tonu ya da bir renk olarak görürüz. Eğer gözlemci bilinçli olarak modeli ayırt etmeye çalışırsa, her milimde 300 noktayı getirmek zorundayız (Şekil- 9). Haritalar için beyaz bir zeminde siyah semboller genelde ayırt edilebilir. Renkler eklendiği zaman ayırt etmede problem çıkma olasılığı vardır. Travis'e (aktaran MacEachren) göre, erkeklerin % 8'nin doğuştan kırmızı ve yeşil renklerinde eksiklikleri olduğunu belirtir. Bu tür harita gözlemcileri için sembollerin tanımı ve ayırt edilmesi bu eksiklikleri dikkate alınmadığı takdirde imkânsızdır. MacEachren'e göre, Olson (1989) renk problemini deneysel anlamda ortaya çıkaran tek kartograftır. Renk problemini ayırt etmeyi ve renk tonlamalarını sınırlayan bazı noktalar keşfetmiştir. Renk körlüğü dışında, tüm insanlar tonları ayırt etmede farklı duyarlılığa sahiptir. Çünkü göz çukuru içinde mavi bir nokta yok-

tur. Haritadaki mavi sembollerini ayırt etmek diğer renk tonları tarafından kısıtlanır. Robinson'a (aktaran, MacEachren) göre, "kıyıları ve derinlikler için geleneksel olarak kullanılan mavi rengi, bu yapıların ani değişiklik gösterdiği yerlerde zayıf kalır. Deneysel kanıtlar bir değişiklik olduğunu belirtmesine rağmen kıyı çizgilerinde veya derinlik çizgilerindeki renklerde ani değişikliği görme olasılığımız düşüktür" (MacEachren, 2004 : 126).



Şekil 9. Noktalarla Oluşturulan Bölgeler ve Görünüşleri "35 nokta ile oluşturulan harita üzerindeki bölge (a) 65 nokta ile oluşturulan harita üzerindeki bölge (b), 133 nokta ile oluşturulan harita üzerindeki bölge" (MacEachren, 2004: 123 yararlanarak düzenlenmiştir.).

Haritalarda kavramsal sınıflandırma ve tanımlama yapmak için, haritalarla dağılışı gösterilen olay, olgu ve özelliklerin vb. ayırt edilmesi ve ortaya çıkarılması gerekmektedir. Haritalarla dağılışı gösterilen olay, olgu ve özelliklerin ayırımı aşağıdaki başlıklara göre yapmak mümkündür.

Konu Ayırımı: Harita kullanıcılarının, belli bir düzlem üzerinde dağılışı gösterilen olay, olgu ve özelliklerin konulara göre ayırt edip yorumlayabilmesi için öncelikle coğrafya bilgilerinin belli bir düzeyde olması gerekir. Düzlem üzerinde yer alan olay, olgu ve özellikler doğal ve beşeri coğrafya konularına göre ayırt edilir ve yorumlanır. Bu ayırım harita okuyucusunun işini kolaylaştırır. Böylelikle birbiri üzerine etkili olan unsurların anlaşılması kolaylaşır. Örneğin, Türkiye fiziki haritası üzerinde kara ve demiryolunu gösteren sembol beşeri coğrafyaya göre, topografyanın uzanış doğrultusu gösteren renk tonları fiziki coğrafyaya göre ayırım yapıldığı vakit Türkiye'de kara ve demiryollarının genelde doğu batı doğrultusu yönünde uzanmasında yeryüzü şekilleri veya fiziki coğrafya daha etkilidir çıkarımını harita okuyucusu daha kolay yapabilir. (1. ve 2. Haritalar)

TCDD DEMİRYOLU ŞEBEKESİ

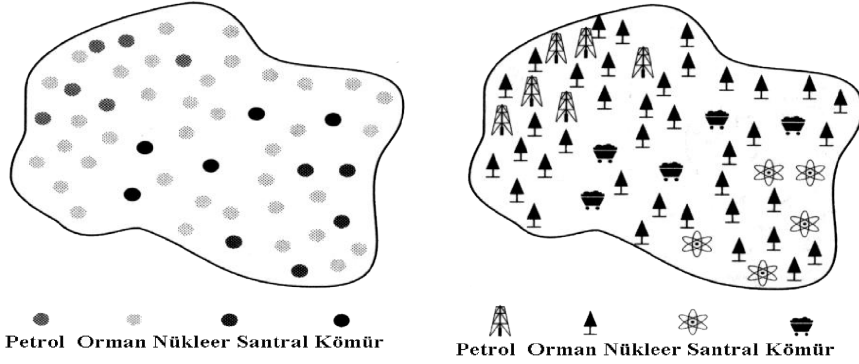


Harita 1: Türkiye Demiryolları Dağılım Haritası (turizmturkiye. İnf/tcdd- tren- yollari- haritasi)



Harita 2: Türkiye Fiziki Haritası (www.hgk.mil.tr)

Şekil Ayırımı: Haritalardaki şekillerin harita okuyucuları tarafından daha kolaylıkla seçilebilmesi için kartografların bu şekilleri haritalara kodlarken basitlik ve sadelik ilkesini göz ardı etmemesi gerekir. Aksi takdirde birbirine çok benzeyen şekillerin haritalara kodlanması durumunda, bu şekiller harita okuyucuları tarafından karıştırılır ve yanlış yorumlanır. Örneğin şekil- 10'da sol taraftaki şekiller kolaylıkla harita okuyucuları tarafından seçilemez iken, sağ tarafta bulunan şekiller kolaylıkla seçilebilmektedir.



Şekil 10. Sembollerde Seçicilik (MacEachren, 2004: 3).

Renk Ayırımı: Kartograflar doğal ve beşeri olay, olgu ve özelliklerin haritalarda dağılışını göstermek için gölgelendirme, tarama, kabartma ve renklendirme yöntemlerinden yararlanırlar. Renkler haritaya bilgi, olay, olgu ve özellikleri aktarma olanağı sağladığı için kartografların yaygınlıkla kullandığı kartografik gösterim araçlarından biridir. Kartograflar, haritalarda yükseklik ve derinlik basamaklarını, deniz, akarsu, nüfus yoğunluğu vb. özelliklerin gösteriminde renklerden sıkça yararlanmaktadır. Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere, kartograflar haritadaki renkleri, yalnızca haritaları şekillendirme ve estetik görünüm kazandırmak için değil, aynı zamanda bilgi, olgu ve olayı düzleme taşıyıcı eleman olarak kullanılmaktadır. Bu durumda, her renk, farklı bilgi, olgu ve olayı düzleme aktarmak için kullanılan ideal kartografik araçtır. Eğer aynı bilgi, olgu, olay ve özellikler düzlem üzerinde, değişik renk tonlarında gösterilirse, bu bir hatalı gösterimdir. Örneğin, Dünya iklim tiplerinin dağılış haritasında, Akdeniz ikliminin dağılışı Afrika Kap Bölgesinde yeşil renk, Akdeniz Havzası'nda mor renk ile gösterilmişse bu bir hatadır. Kartograflar, bilgi, olgu, olay ve özelliklerin vb. düzlem üzerinde dağılışını göstermede renk seçimine ve renklerin birbirine yakın olmamalarına dikkat etmelidir. Çünkü renk tonlarındaki farklılıklar çok fazla ve birbirine yakın olması durumunda, harita okuyucuları renkleri karıştırır ve dağılışı gösterilen olay, olgu ve özellikleri yanlış yorumlayabilir.

Sırayı Değerlendirmek: Kartograflar, olay, olgu, bilgi ve özelliklere ait verileri nokta, çizgi ve alan sembollerini kullanarak bir sıralama dahilinde haritalara kodlarlar. Bu kodlamada genelde koyu renkler ölçünün en yüksek değerini gösterir. Örneğin, kartograflar fizikî haritalarda yükselti ve derinlik basamaklarını bir sıra dahilinde renklerle kodlarlar. Kartograf, 0 – 200m aralığını koyu yeşil ile haritaya kodlarken, 500 – 1000m aralığını sarı renk ile 1000 – 1500m aralığını turuncu, 1500 – 2000 m aralığını açık kahverengi, 2000m ve üzerini koyu kahverengi ile kodlar. Böylelikle her renk aynı zamanda bir sıralamayı da temsil etmektedir. Haritalara kodlanan niteliksel bilgiler, bir sıra ölçüsünde harita kullanıcıları tarafından çözümlenerek yorumlanır.

Haritalar Nasıl Okunur?

Kartograflar tarafından kodlanmış bilgi içeren haritalar nasıl okunur? Harita okumanın, kitap okuma gibi bilinen bir yöntemi bulunmamaktadır. Örneğin, sayfanın solundan sağına okuma gibi. Bu açıdan bakıldığında bir haritanın okunması şüphesiz bir kitabın okunması gibi düşünülemez (Weeden, 1997:169).

Gözlerimiz yardımıyla harita üzerinde algıladıklarımız renk, doku, şekil, boyut vb. özelliklerine göre düzenlenen bilgiler görme sinirleri vasıtasıyla beyindeki görme korteksine yönlendirilir. Harita okumada ilk olarak haritanın lejantında yer alan renk, şekil ve sembollerle vb. şekilde kodlanmış bilgilerin neyi ifade ettiğine bakılır. Lejanttaki sembol ve renkler haritanın türüne göre de değişmektedir. Gözün retinası tarafından algılanan harita üzerindeki olgu, olay ve bilgilerin görme alanından ilk basamağına doğru hareket edildiğinde amaç zıt bilgilerin çıkarılması (yoğunluklar ve dalga boylarındaki farklılıklar bakımından) ve sınırların, bölgelerin ve şekillerin meydana getirilmesi için bu bilgilerin gruplandırılmasıdır. Harita okuyucularının harita üzerine aktarılan olay, olgu ve bilgileri hemen fark etmesi ve gruplandırması için kartografların en önemli harita unsurları arasında mutlak suretle zıtlık oluşturması gerekecektir. Harita üzerindeki doğal ve beşeri unsurları gösterebilmek için kullanılan şekil, semboller ve bunların benzerleri; yakınlık, benzerlik, tamamlama ve basitlik ilkelerine göre gruplandırılır. Oluşturulan bu gruplar bir sıra ölçüsünde değerlendirilir. Örneğin gruplara ayrılan renk basamaklarında koyu tonlar ölçünün en yüksek değerini gösterir. Benzerlik ve farklılık teşkil eden harita alanındaki ilginç olgu, olay ve özellikler üzerine odaklanılır ve kodlanılmış bilgilerden elde edilen bulgular dâhilinde yorumlanır. Böylelikle gruplara ayrılan ve bir sıra ölçüsünde yorumlanıp ve değerlendirilen sembol ve işaretler haritalar üzerindeki olgu, olayları, farklılıklar ve benzerlikler sonucu oluşan sınırları ve dolayısıyla bölge mantığını daha kolay görmemizi sağlar. Haritalardaki zemin figür arasındaki zıtlıklardan da yararlanarak haritalar daha kolaylıkla okunabilir. Harita okuma ve yorumlamaya yeni başlayanlar haritayı nereden ve nasıl okumaya başlamaları gerektiği konusunda aydınlatıcı bir rehberliğe gereksinim duymaktadırlar.



Harita 3. Türkiye Fiziki Haritası

Haritaların nasıl okunacağını anlatan metni, Türkiye Fiziki Haritası üzerinden bir örnekle açıklayalım:

- İlk olarak bu haritayı çizen kartograf tarafından renk ile kodlanmış bilginin yükseklik ve derinlik basamaklarını gösterdiği tespit edilir.
- Harita alanı gözle tarandığı vakit ülkemizde yükseltinin batıdan doğuya doğru arttığı,
- Kuzey güney yönünde deniz kıyısından itibaren kısa mesafeler dâhilinde renk tonlarının değişmesine bağlı olarak yükselti ve topografyanın değiştiği,
- Genel olarak ülkemizin yüksek ve engebeli bir ülke olduğu tespit edilir. Öğrenciler lejant yardımıyla elde ettiği bu bilgileri, önceden öğrendiği coğrafi bilgilerle ilişkilendirerek aşağıdaki yorumları yapabilirler:
- Yükseltinin batıdan doğuya doğru artması dâhilinde, sıcaklıklar da batıdan doğuya doğru genel olarak azalmaktadır.
- Sıcaklıkların batıdan doğuya doğru azalması sonucu yetiştirilen tarım ürünleri ve bitki toplulukları farklılaşmaktadır.
- Ülkemizde karayolu ulaşımı doğu batı yönlü gelişmiştir. Kuzey güney yönlü ulaşım güçlüğü ve geçitlerden yapılmaktadır.
- Artan yükselti koşullarına bağlı olarak, nüfus yoğunlukları batıdan doğuya ve kıyılardan iç kesimlere doğru azalmaktadır.

Sonuçlar ve Öneriler

Haritalarla mesajın alıcıya sağlıklı bir şekilde ulaşabilmesi için yaygın ve ortak bir yapı geliştirilmeli ve bu yapı öğrencilere öğretilmelidir. Haritalarla sağlıklı bir iletişim yapılabilmesi için harita sembollerini kolaylıkla algılanabilecek nitelikte, kartograflar tarafından haritalara kodlanmalıdır.

Haritaları okumak ve yorumlamak bir beceri gerektirir. Bu beceri küçük yaşlardan itibaren kademeli olarak bir program dâhilinde geliştirilmelidir. Örneğin, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin, yer şekilleri ile eş yükselti eğrilerini daha kolaylıkla ilişkilendirebilmeleri için, küçük yaşlardan itibaren kum, çamur vb. malzemelerle bu çocuklara topografik şekiller yaptırılmalıdır.

Örgün öğretim kurumlarımızda görev yapan öğretmenlerimiz bilgi temelli eğitimin yanında beceri temelli eğitime ağırlık verilmelidir. Örneğin, röliefin haritalarla gösterimi çok önemlidir. Yükseklik ve derinlik çizgilerini yorumlamak okuldaki topografik harita çalışmalarının temelini oluşturur. Ancak öğrenciler bu çizgileri veya röliefi yorumlamada güçlük çekerler. Bu problemin ülkemizde daha çok görülmesinin en büyük nedeni de, eş yükselti eğrileri ile yer şekillerinin özelliklerini ilişkilendirmeye dayalı bir öğretimin yerine, eş yükselti eğrilerinin özelliklerini ezberletmeye dayalı bir öğretimin yapılmasıdır.

Öğrenciler harita okuma yorumlama gibi temel coğrafi becerilerle bütünleştirilmelidir. İngiltere, ABD vb. ülkelerde harita ve coğrafi becerilerin kazandırılmasına yönelik bol miktarda “aktivite kitapları” bulunmaktadır. Ülkemizde henüz bu şekilde destekleyici amaçla hazırlanan yardımcı ders kitapları bulunmamaktadır. Coğrafi

becerileri kazandırmaya yönelik farklı sınıf seviyelerini dikkate alarak hazırlanacak çalışma kitaplarının çocuklarımızın haritaları yorumlama ve okuma beceri düzeyini arttıracaktır.

Kaynakça

- BAYHAN, P. Ve ARTAN, İ. (2004). **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- FİDAN, N. (1985), **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Alkim Yayınevi.
- KIZILÇAOĞLU, A.(2007). **Harita Becerilerine Pedagojik Bir Bakış**, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 18.
- KOÇ, H. (2008), **Coğrafya Öğretim Programındaki Kazanımların Öğrencilerin Harita Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Orta Öğretim Sosyal Alanlar Ana Bilim Dalı, Coğrafya Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, L.(1995). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara: Genişletilmiş Altıncı Baskı, Gazi Büro Kitapevi Tic. Ltd. Ştd.
- MACEACHREN, A.M.(2004). **How Maps Work**, New York: The Guilford Pres.
- WEEDEN, P.(1997). **Learning Through Maps**, London: Routledge Ltd.
- WIEGAND, P.(2006). **Learning and Teaching with Maps**, New York: Routledge Ltd.

MAP PERCEPTION AND USING IN GEOGRAPHY EDUCATION

Hakan KOÇ*

Abstract

There are two significant components to understand the message transmitted through maps by map users in a clear way. First one depends on the skills of coding maps with current colors, signs and symbols. In other words cartographers must construct a contrast in the relation of shape and floor and obviously prefers symbols easy to perceive. Second component concerning perceptual image is that the connection of shape and floor starts with selectivity. The purpose here is the omission of contrasting information formed within the connection of shape and floor as we move through the first step from the phenomenon, event and information area in the perceived on the map by the retina of eye, and the grouping and commenting of borders and shapes depending on the principles of Gestalt classification. In addition, it is essential that map readers should have basic geography information in order to perceive the message transmitted through maps.

Key Words: Map, map skills, map perception, map using, map reading

* Dr.; Ali Naili Erdem Anatolian High School

TARİH DERSİ SINAV SORULARININ BLOOM TAKSONOMİSİ'NİN BİLİŞSEL ALAN DÜZEYİ AÇISINDAN SINIFLANDIRILMASI*

Kerem ÇOLAK**

İsmail H. DEMİRCİOĞLU***

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim tarih öğretmenlerinin 2006-2007 eğitim-öğretim yılının tamamı ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının güz döneminde hazırladığı 1735 adet sınav sorusunu, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırmaktır. Betimsel yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmada, veriler doküman incelemesiyle elde edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği 1 fen, 3 Anadolu ve 7 genel liseden oluşan toplam 11 lise, amaçlı örnekleme (Purposive Sampling) seçilirken; incelemesi yapılan 1735 sınav sorusunu hazırlayan 40 tarih öğretmeni, rastgele örnekleme (Random Sampling) seçilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre; tarih öğretmenlerinin, Bloom Taksonomisi ve taksonomiye dayalı olarak soru hazırlama hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı anlaşılmıştır. Buna ilaveten, tarih dersi sınavlarında en fazla kavrama ve bilgi basamağı sorularının sorulduğu görülmüştür. Başka bir deyişle, tarih öğretmenleri daha ziyade alt düzey düşünmeye yönelik sorular hazırlamışlardır. Sınavlardaki üst düzey soruların tüm sorular içindeki oranının çok sınırlı seviyede kaldığı görülmüştür. Bunların haricinde üç tür liseden Anadolu ve fen liselerinde, genel liselere oranla üst düzey sorulara yetersiz de olsa daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bloom Taksonomisi, Tarih Öğretimi, soru sorma, ölçme-değerlendirme, tarih sınav soruları

Giriş

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en önemli öğelerinden birisi soru sormadır. Sistemli olarak ilk kez Sokrat'la başladığı iddia edilen ve günümüze kadar devam eden süreç içerisinde soru sormanın ne olduğu, neyi amaçladığı, nasıl kullanılması gerektiği konusunda değişik araştırmalar bulunmaktadır (Gall, 1984; Brown ve Edmonson, 1996; Rawadieh, 1998). Söz konusu araştırmalar öğretme-öğrenme sürecinde soruların ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

* Bu çalışma, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde kabul edilen yüksek lisans tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

** Arş. Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü, TRABZON.

*** Doç Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, TRABZON.

Soru sorma işlemi her ne kadar ilk bakışta basit ve yalın olarak görülse de aslında iyi soru hazırlamak karmaşık ve uzun bir süreçtir. Soru hazırlarken; hedefleri iyi anlama ve davranışları tanımanın yanında, konu alanı ve ölçme-değerlendirme bilgisi gibi alanlarda iyi yetişmiş olmak da önemlidir. Bu şekilde, öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak, nitelikli sorular hazırlayabilirler. Zira alan yazında, öğretmen sorularının düzeyinin, öğrencilerin zihinsel gelişimi ve öğrenmeleri üzerinde büyük etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (Gall, 1984; Savage, 1998; Redfield ve Rousseau, 1981, aktaran, Wragg, 1998; Shaunessy, 2000; Selçuk vd., 2004). Öyle ki; bilişsel düzeyi yüksek soruların öğrencileri yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme konusunda geliştirdiği söylenebilirken; bilişsel düzeyi düşük soruların ise onları düşünmeden alıkoymuştuğu, sadece bilgi kaynaklı öğrenmeye yönlendirdiği iddia edilmektedir (Gardner vd., 1997). Öğretmenler kullandıkları sorularda bu duruma dikkat etmeli; üst düzey düşünmeye yönelik sorular da sorarak, öğrencileri problem çözmeye, karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye teşvik etmelidirler. Zaten çağdaş eğitim anlayışı; bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını, öğrencilerin problem çözme, analiz etme, sorgulama, sonuç çıkarma ve üretme gibi beceri ve niteliklerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Her ne kadar bu özellikleri, klasik eğitim anlayışı ve ölçme-değerlendirme sistemiyle öğrencilere kazandırmak zor olsa da özellikle sınavlarda yaratıcılığı ve üretkenliği destekleyecek nitelikleri sergileyecek soruların sorulmasında fayda vardır. Buna ilaveten, ölçme ve değerlendirme sistemi, yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde bilginin öğrenci tarafından yapılandırılma sürecini kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

Tarih öğretmenleri, öğrencilerin farklı özelliklerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek sorular hazırlayarak onların hem bilişsel gelişimlerine katkı sağlamalı hem de onları hayata hazırlamalıdır. Nitekim tarih öğretim programlarının II. Dünya Savaşı'ndan sonraki gelişimi dikkate alındığında, öğrencilere üst düzey düşünme becerilerini kazandırmayı amaçladığı göze çarpmaktadır. Nichol (1984, aktaran; Demircioğlu, 2005) de aynı doğrultuda tarih öğretimine; kavrama, analiz, sentez, değer biçme gibi bir dizi eğitimsel beceriyi geliştirme görevleri yüklemiştir. Tarih öğretimiyle bireylerde geliştirilmesi düşünülen bu beceriler, üst düzey düşünmeyi teşvik edecek soruları gerektirmektedir. Fakat üst düzey düşünmeye yönelik soruların daha fazla tercih edilmesi gerekliliği alt düzey soruların hiç sorulmayacağı anlamına gelmemektedir. Çünkü öğrenme farklı aşamalardan oluşmakta ve her aşama değişik zihinsel, duyuşsal veya devinişsel süreçleri beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, öğrenmenin ne kadar gerçekleştiği konusunda bir karara varabilmek için bu tarz soruların da sorulması son derece elzemdir.

Genel itibarı ile öğretmenler, kullandıkları sorular konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları gibi uygulamada daha ziyade bilgilerin tekrarına yönelik, düşük düzeyli sorular sormaktadırlar (Moore, 2001; Selçuk vd., 2004; Farmer, 2007). Tarih öğretmenleri de genellikle bilgilerin öğrenciler tarafından ne kadar ezberlendiğini test eden alt düzey sorular hazırlamaktadırlar (Safra, 2002; Öztürk, 2005). Ancak, tarih öğretimine yönelik tartışmalar incelendiği zaman, tarih derslerinin öğrencilere salt bilgi aktarımının yapıldığı dersler olmadığı vurgulanarak, alanın öğrencilere bazı zihinsel becerileri kazandırması gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir (Gunning, 1978, aktaran; Demircioğlu, 2005).

Bloom Taksonomisi ve Soru Sorma

Bilişsel alanla ilgili günümüze dek birçok sınıflama yöntemi önerilmiştir (Sönmez, 2004; Yüksel, 2007). Ancak hem yurt dışında hem de yurt içinde en geniş kabulü "Bloom Taksonomisi" adıyla anılan sınıflandırma görmüştür. Bloom ve arkadaşları, özellikle öğrenenlerin, öğrenme eylemini gerçekleştirirken zihinlerinde oluşan karmaşık süreçlerin daha kolay anlaşılabilmesine odaklanmıştır. Bu taksonomi, öğrencilerin öğrenme konusunda sergileyecekleri altı zihinsel etkinlik sürecinin tespiti haricinde, yine bu altı sürece ilişkin soru tiplerinin belirlenmesinde de kullanılabilir. Bu niteliklere sahip olması, söz konusu taksonomiyi eğitimcilerin ve öğretmenlerin gözünde önemli hâle getirmektedir. Bununla ilgili olarak, Husbands (1996), Bloom Taksonomisi'nin öğrencilerin düşünme gelişimi sürecinde, farklı zorluk düzeyindeki soruları sınıflamada öğretmenlere yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Shaunessy (2000) de etkili soru sorabilme konusunda ustalaşmak için öğretmenlerin, Bloom Taksonomisi'nden faydalanabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerinin hangi zihinsel süreçleri gerçekleştirebildiklerini ortaya çıkarabilmek için onlara her basamağa ait sorular sormalıdır. Sorulara verilen cevaplar, öğrencilerin ne kadar öğrendiği veya hangi düzeyde olduğu hususunda ipucu verecektir. Buna karşın zamanla taksonomiye bazı eleştiriler de getirilmiştir. Bunlardan biri, taksonominin, alttaki hedef düzeyine ulaşmadan sonrakine ulaşamayacağını savunmasıdır. Fakat bu şekilde bir hiyerarşik yapının her zaman için gerektiği, bazen önceki düzeye bağlı olmaksızın bir üst düzeye uygun davranışların gösterilebildiği belirtilmiştir (Ormel, 1979, Seddon, 1978 aktaran; Senemoğlu, 2005). Diğer eleştiri ise bu taksonominin tüm konu alanları için geçerli olmadığı düşüncesidir (Fairbrother, 1975, aktaran; Senemoğlu, 2005). Bu eleştiriler üzerine Anderson ve Krathwohl'un (2001) editörlüğünde, Bloom Taksonomisi gözden geçirilerek bazı değişikliklerle yeniden önerilmiştir. Ancak bu çalışmada taksonominin önceki şekli kullanılmıştır.

Bloom ve arkadaşlarının ortaya koyduğu bilişsel öğrenme alanını teşkil eden, altı düşünme ve soru sorma düzeyinin kısa tanımı (Linn ve Gronlund, 1995) ile her düzeye ait soru örnekleri EK-1'de verilmiştir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Trabzon'da görev yapan 40 tarih öğretmenin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının güz döneminde hazırladığı 1735 adet sınav sorusunu, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırmaktır.

Yöntem

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların Bloom Taksonomisi'ne göre hangi bilişsel düzeylerde gerçekleştiğini belirlemeyi amaç edinen bu çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülen çalışmalardır (Çepni, 2007). Betimsel araştırmalarla, var olan bir durumun, müdahaleye ve değişikliğe uğramadan detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılması, olaylar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması söz konusudur (Kaptan, 1998). Bu çalışmada da mevcut durumun ne olduğu ortaya konmaya çalışıldığından betimsel yöntem kullanılmıştır. Bu yönetime bağlı olarak veri toplamak amacıyla doküman incelemesi yönteminden

faýdalanılmıştır. Doküman analizi veya belgesel tarama olarak da adlandırılan bu yöntem; araştırılması hedeflenen konuyla ilgili mevcut, yazılı veya yazılı olmayan materyallerin toplanıp amaç doğrultusunda incelenmesi anlamına gelmektedir (Çepni, 2007). Eğitim alanında yapılan bir araştırmada, veri kaynağı olarak kullanılabilcek dokümanlar arasında, öğrenci ders ödevleri ve sınavları da bulunmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992, Goetz ve Lecompte, 1984, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da öğretmenlerin sınav sorularına odaklanıldığından doküman incelemesi yönteminden faydalanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Trabzon ilinde bulunan ortaöğretim kurumları ve bu kurumlarda görev yapan tarih öğretmenleri, araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Trabzon ilinde bulunan, MEB'e bağlı 7 genel lise, 3 Anadolu lisesi ve 1 fen lisesi olmak üzere toplam 11 lisede görev yapan 40 tarih öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada iki tür örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

İlk aşamada, eğitim kalitesinin daha yüksek olduğu düşünülen, fen lisesi, Anadolu lisesi ve genel liselerde sorulan soruların karşılaştırmasını yapabilmek için 1 fen lisesi, 3 Anadolu lisesi ve 7 genel liseden oluşan üç lise türü, amaçlı örnekleme (Purposive Sampling) ile seçilmiştir. Amaçlı örnekleme; araştırmacılar, araştırılacak durum içinde bulunan örnekleri kendi düşünce ve yargılarına göre tek tek seçerler. Bu yolla araştırmanın problemine paralel olarak belirlenen ihtiyaçlara uygun örnekler toplanmış olur (Cohen ve Manion, 1998).

Çalışmanın ikinci aşamasında, bu 11 lisede görev yapan 40 tarih öğretmeni, ulaşılabilecek sonuçların doğal ve müdahaleden uzak olmasını temin etmek amacıyla rastgele örnekleme (Random Sampling) yoluyla seçilmiştir. Rastgele örnekleme ise, çalışmanın örneklemine dâhil edilen her birey eşit seçilme şansına sahiptir. Bu metot, örnekleme için gerekli miktarın örneklemini oluşturan listeden rastgele seçilmesini içerir. Olasılık ve şansa dayalı olduğu için örnekler, evrenle benzer özelliklere sahip olması daha da önem kazanmaktadır (Cohen ve Manion, 1998).

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın veri analizi bölümünde, Trabzon ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 7 genel lise, 3 Anadolu lisesi ve 1 fen lisesi olmak üzere toplam 11 ortaöğretim kurumunda görev yapan 40 tarih öğretmenin 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde uyguladıkları 1735 sınav sorusu toplanmıştır. Önce her liseden alınan sorular Bloom Taksonomisi'ne göre ayrı ayrı analiz edilmiştir. Ardından fen lisesi, Anadolu lisesi ve genel lise adıyla üç gruba ayrılıp her grup kendi içinde değerlendirildikten sonra üç grubun karşılaştırması yapılmış ve son olarak tüm soruların toplamda hangi seviyede oldukları, hangi sınav türünde hazırlandıkları değerlendirilmiştir. Bu işlemler gerçekleştirilirken ilk olarak EK-1'de verilen taksonominin altı basamağına ait örnekler çıkarılmış ve daha sonra toplanan 1735 adet sorunun, bu örneklere benzerliğine veya paralellğine bağlı olarak hangi basamakta oldukları tespit edilmiştir. Bloom Taksonomisi'nin bilişsel seviyeleri temel alınarak yapılan değerlendirmelerde hedeflerin aşamalı sınıflamasıyla ilgili çalışmalarda bulunmuş 5 uzmanın da görüşlerinden faydalanılmıştır.

Bulgular

11 liseden derlenen tarih dersi sınav kâğıtlarından ulaşılan bulgular bölümünde, doküman incelemesinden elde edilen veriler üç aşamada verilmiştir. Birinci aşamada bütün soruların, ikinci aşamada her lise türüne ait soruların Bloom Taksonomisi'ne göre dağılımı incelenirken son aşamada ise tercih edilen soru tipleriyle Bloom Taksonomisi arasındaki ilişki incelenmiştir.

İlk aşamada, bütün sınav sorularının, Bloom Taksonomisi'nin her basamağına ve alt veya üst düzey bilişsel seviyeye dağılımı, sayısal ve oransal olarak verilmiştir.

Tablo 1: 1735 Sınav Sorusunun Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Liseler Seviye	TÜM LİSELER			
	f	%	Bilişsel Seviye	TOPLAM
Bilgi	757	43,63	Alt Düzey Bilişsel Seviye	1655
Kavrama	893	51,47		%95,39
Uygulama	5	0,29		
Analiz	79	4,55	Alt Düzey Bilişsel Seviye	80
Sentez	0	0		%4,61
Değerlendirme	1	0,06		
TOPLAM	1735	100		%100

Tablo 1'de görüldüğü üzere, 11 liseden derlenen 1735 adet sınav sorusunun tümü Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirildiğinde; en fazla sorunun %51,47'lik oranla kavrama basamağında (Fransız İhtilali, Osmanlı Devleti'ni nasıl etkilemiştir?), ikinci olarak %43,63'lük oranla bilgi basamağında (Lale devrinde, sanat alanında hangi gelişmeler olmuştur?) olduğu görülmüştür. Bunun yanında analiz basamağına (Fatih Sultan Mehmet'in Cenevizlilerden Amasra'yı alması, Trabzon Rum Devleti'ne son vermesi, Karamanoğulları'ndan Konya ve Karaman'ı alması gibi gelişmelerle ulaşmak istediği ortak amacı yazınız.) ait sorular %4,55 oranında kullanılmıştır. En düşük değerlere sahip bilişsel alan basamakları ise uygulama, sentez ve değerlendirme olmuştur. Tüm sorular içerisinde sadece 5 adet (%0,29) uygulama (Hicri 1436 yılında doğan bir kimse miladi kaç yılında doğmuş olur?), 1 adet (%0,06) değerlendirme basamağı (1913 Bab-ı Ali Baskını'nın, Meşrutiyet idaresi açısından değerlendirmesini yapınız) sorusuna rastlanmıştır. Fakat sentez basamağında hazırlanmış hiçbir soruya rastlanmamıştır. Netice itibarıyla tüm soruların yaklaşık %95'ini oluşturan 1655 adet soru alt düzey düşünmeyi ölçer nitelikteyken, üst düzey düşünmeye yönelik sorular ise 80 adetle yaklaşık %5'te kalmıştır.

Tablo 1'deki verilerde tarih öğretmenlerinin, sorularını büyük oranda alt düzey bilişsel seviyenin ilk iki basamağı olan kavrama ve bilgi basamağında hazırladığı dikkati çekmektedir. Dolayısıyla hem alt düzey düşünmenin en yüksek seviyesi olan uygulama basamağında hem de sırasıyla üst düzey düşünmeye yönelik analiz, sentez, değerlendirme basamaklarında hazırlanmış soru sayısı oldukça yetersiz kalmıştır.

İkinci aşamada, üç ayrı lise türüne göre gruplar oluşturulmuş ve bu lise türlerinden elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Tablo 2: Lise Türüne Ait Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Liseler Seviye	FEN LİSESİ		ANADOLU LİSELERİ		GENEL LİSELER	
	f	%	f	%	f	%
Bilgi	46	40	81	32,66	630	45,92
Kavrama	55	47,83	143	57,66	695	50,66
Uygulama	0	0	2	0,81	3	0,22
Analiz	13	11,30	22	8,87	44	3,21
Sentez	0	0	0	0	0	0
Değerlendirme	1	0,87	0	0	0	0
TOPLAM	115	100	248	100	1372	100

Tablo 2'deki veriler dikkate alındığında; bilgi basamağındaki sorular, %45,92'lik oranla en fazla genel liselerde, kavrama basamağındaki sorular, %57,66'lik oranla en fazla Anadolu liselerinde kullanılmıştır. Uygulama soruları ise, genel liselerde 3 kez (%0,22), Anadolu liselerinde 2 kez (%0,81) kullanılırken fen liselerinde hiç kullanılmamıştır. Ancak, uygulama soruları 2 kez kullanılmasına rağmen tüm Anadolu lisesi soruları içinde yaklaşık %1'lik paya sahipken genel liselerde 3 kez kullanıldığı hâlde 1372 genel lise sorusu bulunduğu için bu pay sığıraya yakın olmuştur. Üst düzey basamaklara ait sorulara bakıldığında, analiz basamağını en çok tercih eden okul, fen lisesi (%11,30) olmuştur. Buna ek olarak sentez basamağında bir soruya hiçbir lise türünde yer verilmeyen değerlendirme basamağına ait soruya sadece fen lisesi, 1 (%0,87) soruyla yer vermiştir.

Tablo 2'den elde edilen veriler, üst düzey ve alt düzey sorular açısından değerlendirildiğinde, üst düzey soruların %12 civarında bir oranla en fazla fen lisesinde tercih edildiği görülmüştür. Bu oran Anadolu liselerinde yaklaşık %9, genel liselerde yaklaşık %3 olarak gerçekleşmiştir. Adı geçen son iki lisede analiz basamağı haricindeki üst düzey basamaklara hiç yer verilmediğinden bu oranları tek başına analiz düzeyindeki sorular sağlamıştır. Burada üst düzey soru sorma sıralamasında genel liselere oranla fen lisesi ve Anadolu liselerinin üstünlüğü dikkat çekmektedir. Ancak yine de üç lise türünde üst düzey düşünemeyi ölçecek soru sayısı oldukça sınırlıdır. Alt düzey soru kullanma oranlarında ise sıralama tersine dönerek genel liseler, Anadolu liseleri ve fen lisesi olarak gerçekleşmiştir. Her üç lise türünde en fazla kullanım oranına sahip basamaklar kavrama ve bilgi olmuş, bu basamakları az sayıdaki analiz basamağı izlemiştir.

Doküman incelemesi bulgularının son aşamasındaysa, soru türleri ve bu soru türlerinin bilişsel seviyelere göre dağılımı incelenmiştir. Tablo3'te, toplanan tüm sorular; çoktan seçmeli, kısa cevaplı, yazılı (uzun cevaplı), eşleştirmeli ve doğru-yanlış sınavlar olarak beş kategoriye ayrılmış, bu gruplardaki soruların ait olduğu bilişsel seviye açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 3: Tercih Edilen Soru Türlerinin Bloom Taksonomisine Göre Dağılımı

Soru türü	Çoktan Seçmeli		Kısa Cevaplı		Yazılı		Eşleştirmeli		Doğru-Yanlış		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgi	136	17,97	374	49,41	147	19,42	0	0	100	13,21	757	100
Kavrama	131	14,67	51	5,71	711	79,62	0	0	0	0	893	100
Uygulama	1	20	4	80	0	0	0	0	0	0	5	100
Analiz	25	31,65	11	13,92	43	54,4	0	0	0	0	79	100
Sentez	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Değerlendirme	0	0	0	0	1	100	0	0	0	0	1	100
TOPLAM	293	—	440	—	902	—	0	—	100	—	1735	—

Tablo 3'e bakıldığında; bilgi soruları, en yüksek oranla (%49,41) kısa cevaplı sınav türünde hazırlanmıştır. Kavrama soruları en fazla (%79,62) yazılı sorusu olarak, uygulama soruları ise büyük oranda (%80) kısa cevaplı sınavlar şeklinde sorulmuştur. Yani, alt düzey sorularda kısa cevaplı soru türü daha çok tercih edilmiştir. Fakat üst düzey sorularda, bir adet değerlendirme sorusunun da yazılı olarak hazırlanmasıyla üstünlük yazılı sorulara geçmiştir. Nitekim analiz sorularına gelindiğinde, bu düzeydeki sorularda %54,4'lük oranla en fazla yazılı sınav türü tercih edilmiştir. Sentez basamağında hiçbir soruya rastlanmadığından bu basamakta, soru türüne göre dağılım hesaplanamamıştır. Değerlendirme basamağında sorulan tek soru da yine yazılı sorusu olarak hazırlanmıştır. Bunların haricinde, 1735 adet sorunun %16,88'i (293) çoktan seçmeli, %25,36'sı (440) kısa cevaplı, %51,98'i (902) yazılı ve %5,76'sı (100) ise doğru-yanlış olarak sorulmuştur. Fakat eşleştirmeli soru türüne rastlanmamıştır.

Üçüncü aşamadan elde edilen verilerde toplam soru sayısının ve bunların bilişsel seviyelerinin, sınav türlerine göre eşit dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Öyle ki, hiç soru sorulmayan sentez basamağı haricindeki beş bilişsel seviyenin, üçünde en çok yazılı sorularının diğer ikisinde en çok kısa cevaplı soruların kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, tarih öğretmenlerinin sırasıyla yazılı, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli sınav türlerini daha sık tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenler, en fazla kullandıkları yazılı sınavların çoğunu kavrama basamağında hazırlamışken; diğer sınav türlerini ise ağırlıklı olarak bilgi basamağında hazırlamıştır.

Sonuçlar ve Tartışma

Trabzon'da görev yapan 40 tarih öğretmenin, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılının güz döneminde hazırladığı 1735 adet sınav sorusunu, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırmak amacıyla yapılan bu çalışmanın neticesinde varılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

İncelenen sınav kâğıtlarından ulaşılan sonuçlarda, 11 liseden toplanan 1735 sorunun neredeyse tamamına yakınında alt düzey soruların tercih edildiği tespit edilmiştir. Üst düzey soruların oranının ise son derece yetersiz olduğu görülmüştür. Tüm sorular içinde en fazla kavrama, ardından bilgi basamaklarına ait soruların tercih

edildiği; uygulama ve analiz sorularının yetersiz düzeyde kaldığı görülmüştür. Yine tüm sorular içinde 1 tane değerlendirme sorusuna rastlanmışken üst düzey düşünmeye yönelik sorulardan biri olan sentez basamağındaki sorulara ise hiç yer verilmeyişi sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bütün sorularda, kavrama basamağındaki soru sayısı oranının bilgi basamağından yüksek çıkması olumlu bir sonuç olarak da görülebilir. Çünkü alan yazında, benzer nitelikteki araştırmaların büyük çoğunluğunda alt düzey veya bilgi basamağındaki soruların oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Safran'ın (2002) çalışması aynı durumun tarih dersleri için de geçerli olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bir bölümünde, tarih öğretmenlerinin hazırladıkları soruların; en çok bilgi, kavrama, analiz ve değerlendirme basamağında olduğu; uygulama ve sentez düzeyinde hiç soru olmadığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Öztürk (2005), tarih derslerinde öğrencilerin düşük bilişsel seviyelerde değerlendirildiklerini belirtmiştir. Oysa ülkemiz tarih programı amaçlarında üst düzey bilişsel becerilere yer verildiği görülmektedir. Ek olarak, farklı kaynaklarda tarih dersleriyle öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme gibi önemli zihinsel becerilerin de kazandırılacağına dikkat çekilmiştir (Gunning, 1978, Nichol, 1984, aktaran; Demircioğlu, 2005; Coltham ve Fines, 1971, aktaran; Safran, 1993).

Lise türlerine yönelik sonuçlarda, genel liselerde alt düzey soru kullanım oranı %96'nın üzerinde gerçekleşmişken; Anadolu liselerinde %90 ve fen lisesinde ise %88 civarında gerçekleşmiştir. Dolayısıyla genel liselerde sorulan sınav sorularının Anadolu ve fen liselerine oranla daha alt düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Alan yazında buna benzer sonuca ulaşan araştırmalar mevcuttur. Ayrıca, lise türleri açısından; Anadolu ve fen liselerinde üst düzey soru kullanımı her ne kadar genel liselere oranla fazla olsa da yine de yeterli seviyeye çıkamamaktadır.

Son olarak, soru türü ve bilişsel basamak ilişkisine ait bulgulardan varılan sonuçlarda; en fazla sınav türünün, bilgi basamağı sorularında kullanıldığı görülmüştür. Bütün soru türleri arasında en fazla yazılı sorularının, daha sonra sırasıyla kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve doğru-yanlış sorularının tercih edildiği, eşleştirmeli soruların ise hiç kullanılmadığı görülmüştür. Bu bölümde varılan sonuçlar, Safran'ın (2002) çalışmasıyla çelişmektedir. Çünkü Safran, öğretmenlerin en fazla kısa yanıtı soru tiplerini tercih ettiğini ifade etmişken burada ise öğretmenlerin, bir cümleden daha büyük cevap gerektiren yazılı sınav sorularına, daha geniş yer verdiği ortaya konmuştur. Yazılı sınavlarla her bir bilişsel alan basamağına özgü soru sorulabilirken bu sınav türünün özellikle üst düzey düşünmeye yönelik sorulara uygun olduğu bilinmektedir. Buna rağmen, öğretmenlerin en çok yazılı sınavları seçtikleri hâlde soruları kavrama basamağında sormuş olmaları ne tür sorularla hangi bilişsel düzeylerin ölçüleceği hususunda bilgilerinin yeterli olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara ve bunların neticesinde varılan sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunmaktadır:

İlk olarak eğitim programlarında önemli bir aşama olan değerlendirme faaliyetlerinin daha sağlıklı işleyebilmesi için tarih öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusundaki bilgilerini arttıracak şekilde, geniş zamana yayılmış, etkili hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu hizmet içi eğitim programlarının içeriğinde;

1. Soru türlerinin özellikleri ve ölçülmek istenen davranış ilişkisi hakkında öğretmenlere bilgi verilmelidir.
2. Eğitimsel hedeflerle ilgili olarak yapılan aşamalı sınıflamaların ve üst düzey soru sormanın önemi, gerekliliği ve öğrencilere sağlayacağı faydalar hakkında öğretmenler bilinçlendirilmelidir.
3. Ölçme-değerlendirme konusunda uzmanlaşmış akademisyenlerle birlikte MEB tarafından tarih öğretim programındaki konuları kapsayacak şekilde ve Bloom Taksonomisi'nin veya farklı bilişsel alan taksonomilerinin değişik düzeylerine göre hazırlanmış soru tiplerini içeren, öğretmenler için örnek teşkil edecek bir kaynak sağlanmalıdır.

Bu kapsamda öğretmenlere, Bloom Taksonomisi'nin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeden oluşan her bir bilişsel seviyesine uygun soru sorabilme becerisi kazandırılmalıdır. Tarih öğretmenlerinin, ağırlıklı olarak kullandığı bilgi ve kavrama basamağının oranını azaltmaları; bunların yanında uygulama basamağında ve özellikle üst düzey (analiz, sentez, değerlendirme) basamaklarda hazırlanmış sorularla da öğrencilerini değerlendirmeleri sağlanmalıdır.

Ayrıca üniversitelerin tarih öğretmenliği programında verilen ölçme ve değerlendirme yönelik derslerin hem kuramsal açıdan hem de uygulama açısından niteliği artırılarak öğretmen adaylarının bu konuyla ve Bloom Taksonomisi gibi eğitimsel hedeflerin sınıflanmasıyla ilgili bilgi ve tecrübeleri geliştirilmelidir. Bu amaçla, hazırlaması daha zor olan üst düzey bilişsel seviyedeki analiz, sentez ve değerlendirme basamağına dair soru sorma becerileri öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır.

Kaynakça

- ANDERSON, Lorin W., KRATHWOHL David R., (Eds.) (2001). **A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**, Longman, New York.
- BROWN, G. A. ve EDMONSON, R. (1996). 'Asking Question', **Classroom Teaching Skills The Research Findings of The Teacher Education Project**, Ed. E. C. Wragg, Routledge, London.
- COHEN, Louis ve MANION, Lawrence. (1998). **Research Methods In Education**, 4th edition, Routledge, New York.
- ÇEPNİ, Salih. (2007). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, 3. baskı, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- DEMİRCİOĞLU, İsmail Hakkı. (2005). **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- FARMER, Lesley S. J. (2007). "What Is The Question?", **IFLA Journal**, 33(1), 41-49.
- GALL, Meredith D. (1984). "Synthesis of Research on Teachers' Questioning", **Educational Leadership**, 42(3), 40-47.
- GARDNER, William, DEMİRTAŞ, Abdullah ve DOĞANAY, Ahmet. (1997). 'Öğretmen Kılavuzu', Sosyal Bilimler Öğretimi Programı, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- HUSBANDS, Chris. (1996). **What Is History Teaching**, Open University Press, Buckingham.
- KAPTAN, Saim. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Tekışık Web Ofset, Ankara.

- LINN, Robert. L. ve GRONLUND, Norman. E. (1995). **Measurement and Assessment in Teaching**, 7th edition, Prentice Hall, New Jersey.
- MOORE, Kenneth D. (2001). **Classroom Teaching Skills**, 5th edition, McGraw Hill, New York,
- ÖZTÜRK, Cemil. (2005). 'İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi' **İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, Haz. M. Saray, H. Tosun, ATAM Yayınları, Ankara.
- RAWADIEH, Saleh Moh'd. (1998). **An Analysis of The Cognitive Levels of Questions in Jordanian Secondary Social Studies Textbooks According To Bloom's Taxonomy**, The Faculty of The College of Education Ohio University, (Unpublished Dissertation), Ohio.
- SAFRAN, Mustafa. (1993). "Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları", **Bellekten**, 57(220), ss.827-842.
- SAFRAN, Mustafa. (2002). "Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma", **Türk Yurdu**, 22(175), ss.73-79.
- SAVAGE, Luise B. (1998). "Eliciting Critical Thinking Skills Through Questioning", **Clearing House**, 71(5).
- SELÇUK, Ziya, KAYILI, Hüseyin ve OKUT, Levent. (2004). **Çoklu Zeka Uygulamaları**, Nobel Yayın, Ankara.
- SENEMOĞLU, Nuray. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, 12. baskı, Gazi Kitabevi, Ankara.
- SHAUNESSY, Elizabeth. (2000). "Questioning Techniques in the Gifted Classroom", **Gifted Child Today Magazine**, 23(5).
- SÖNMEZ, Veysel. (2004). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**, 11. baskı, Anı Yayın, Ankara.
- WRAGG, E. C. (1998). **Primary Teaching Skills**, Routledge, New York.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 5. baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YÜKSEL, Sedat. (2007). "Bilişsel Alanın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(3), ss.479-509.

EK-1

**BLOOM TAKSONOMİSİ ve BU TAKSONOMİYE UYGUN
SORU ÖRNEKLERİ**

1.Bilgi: Bilgi basamağı, öğrencilerin önceki öğrenmelerini hatırlamasını ifade eder.

- *16. yy. başında Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesine sebep olan olay nedir?*

2.Kavrama: Bu basamak, öğretim materyallerinin veya öğrenilen bilgilerin anlamını kavrama yeteneği olarak tanımlanır.

- *Yeni ticaret yollarının keşfiyle Akdeniz'de bulunan ülkeler bu durumdan nasıl etkilennmiştir?*

3.Uygulama: Yeni ve somut durumlar için, öğrenilmiş bilgi ve materyalleri kullanabilme becerilerine işaret eder.

- *Coğrafi keşiflerle birlikte Avrupalı devletlerin, İpek ve Baharat Yolu'na alternatif olarak izlediği deniz yolu güzergâhını çiziniz.*

4.Analiz: Bir bütünün, anlamının bozulmaması kaydıyla parçalarına ayrılabilmesini ifade eder.

- *Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesinin dünya ticareti üzerindeki etkileri nelerdir?*

5.Sentez: Yeni bir bütün oluşturmak için parçaların bir araya getirilmesi yeteneği anlamına gelir.

- *Önemini yitiren Akdeniz ticaretinin o dönemde yeniden canlandırılması için bir proje üretiniz.*

6.Değerlendirme: Değerlendirme ise öğretim materyallerinin değeri ve önemi konusunda yargıya varabilmeye ilgili bir tanımdır.

- *Akdeniz ticaretinin önemini kaybetmesiyle birlikte Osmanlı Devleti'nin dünyadaki siyasi güç dengeleri arasındaki yerini değerlendiriniz.*

CLASSIFICATION OF HISTORY EXAM QUESTIONS ACCORDING TO COGNITIVE LEVELS OF BLOOM'S TAXONOMY*

Kerem ÇOLAK**

İsmail H. DEMİRCİOĞLU***

Abstract

The purpose of this study is to examine and classify 1735 history exam questions which asked during 2006-2007 and in the fall term of 2007-2008 in the light of the cognitive levels of Bloom's Taxonomy. Descriptive method was used to gather data in this research and data collection tool of this research is document analysis. Purposive Sampling was used to choose high schools in the province of Trabzon. Besides this, Random Sampling was also used to choose 40 history teachers.

In the light of the data, it was seen that history teachers joined the research do not have sufficient knowledge and experience about the Bloom's Taxonomy and the questioning in the light of this taxonomy. They were also seen to ask questions towards the lower-level thinking skills through the comprehension and knowledge levels of the Bloom's Taxonomy. Furthermore, the ratio of the higher-level and more complex questions to the remaining questions in the study was seen to be very limited. It was also determined that among the high schools in the study, higher-level questions were asked in the Anatolian high schools and high schools of science more than the regular high schools.

Key Words: Bloom's Taxonomy, History Teaching, questioning, measurement-assessment, history course exam questions

* This study is based on a non-published master thesis accepted in 2008 by Karadeniz Technical University, Institute of Social Science

** Resc. Asst.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Primary Education, TRABZON

*** Assoc. Prof. Dr.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Secondary Social Science Education, TRABZON

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE BİR DERLEME

Hüseyin ÜNLÜ*

Latif AYDOS**

Özet

Eğitim programlarının ve genel eğitimin ayrılmaz ve önemli bir parçası olan beden eğitimi derslerinde bedenün bir bütün olarak eğitilmesi amacı güdülmektedir. Okullarda gerçekleştirilen beden eğitimi derslerinin yürütücüleri olan beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin gelişimine bir bütün olarak katkı sağlayabilmesi, istenen davranış değişikliklerini meydana getirebilmesi açısından yeterlikleri büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin yeterliklerinin kuramsal olarak ele alınması amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Yeterlik, öğretmen yeterliği, beden eğitimi, Beden Eğitimi öğretmeni

Giriş

Eğitim çabalarının genel amacı; kuşkusuz, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin, topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir. Bu uyumun gerçekleştirilmesi için; ideal olarak, bireylerin istidat ve yetenekleri, eğitim yolu ile en son sınırına kadar geliştirilir ve insan davranışları, milli eğitimin amaçları doğrultusunda değiştirilir (Varış, 1998:1).

İnsanların eğitim ihtiyaçları büyük ölçüde okullarda giderilir. Bu yüzden bir toplumda eğitimin pazarlandığı ve eğitim hizmetlerinin üretildiği yerler okullardır (Başaran, 1992a:12). Eğitim sürecinden geçmemiş bir kimsenin kendini hiçbir alanda tam olarak yetiştirme imkânı bulunmadığı ve eğitim imkânları kısıtlı toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik kalkınmalarının tam olarak sağlanamayacağı düşünülürse, okulun önemli bir sorumluluk ve değer taşıdığı rahatlıkla görülebilir (Karaküçük, 1999:52). Okulların en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur (Bursalıoğlu, 2005:33).

Okullarda yürütülen eğitim çalışmalarının amacı, bireyin sadece zihinsel gelişimine katkıda bulunma olarak algılanmamalıdır; eğitimde amaç; bireyin bir bütün olarak gelişimini sağlamaktır (Seidentop ve ark., 1986:37).

Çağdaş eğitim anlayışı doğrultusunda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bireylerin zihinsel gelişimlerinin yanı sıra bedensel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin de sağlanması öngörülmektedir. Bireylerin gelişimlerinin bir bütün

* Yrd. Doç. Dr.; Aksaray Üniversitesi BESYO, Aksaray.

** Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi BESYO, Ankara.

olarak gerçekleştirilebilmesi için okullarda çeşitli dersler okutulmaktadır. Beden eğitimi dersi de bu derslerden biridir.

Beden eğitimi, kişinin fiziksel hareketlere katılmak sureti ile davranışlarında kasıtlı olarak beden eğitiminin amaçlarına uygun (bedensel, duyuşsal, sosyal ve zihinsel) değişme meydana getirme sürecidir. Beden eğitiminde, eğitimin diğer alanlarından farklı olarak "hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme" esas alınmaktadır. Bir başka değişle beden eğitimi fiziksel hareketler yoluyla insanın eğitilmesidir (Tamer ve Pulur, 2001:41).

Eğitim programları içersinde yer alan ve genel eğitim içersinde önemli bir yeri olan beden eğitimi derslerinin amaçlarına ulaşabilmesi, bireyde istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi, nitelikli, gelişimci, araştırmacı yenilikçi ve yaratıcı beden eğitimi öğretmenleriyle mümkün olabileceği düşünölmektedir.

Çağdaş eğitim ve öğretim anlayışı doğrultusunda görev yapan bir beden eğitimi öğretmenin sadece dersiyle ilgili öğretim sürecini gerçekleştiren bir kişi olmasının ötesinde, bir takım niteliklere sahip olması gerekir. Çünkü öğrenciyle gerek okul içersinde ve gerekse okul dışında sürekli etkileşim içersinde bulunan, eğitim, öğretim programını ve ders planını uygulayan, bu süreci yöneten, hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan, okul içi ve okul dışı sportif etkinlikler düzenleyen, okul idaresi, öğrenci velileri ve çevresiyle yaptığı işin gereği olarak iletişim içersinde olması gereken bir beden eğitimi öğretmenin nitelikleri şüphesiz büyük önem taşıyacaktır.

Bu çerçevede; mükemmel bir beden eğitimi öğretmeni, sadece üst düzeyde fiziksel beceriye sahip ya da konusunu iyi bilen kişi değil, aynı zamanda bunları öğrencilerine aktarabilen onların öğrenmelerini sağlayabilen ve davranış alışkanlığı kazandırabilen kişidir. Bunun yanında mükemmel bir beden eğitimi öğretmeni; öğrencilerine sempatik davranan, onların ilgi, ihtiyaç ve sağlık durumları ile ilgilenen kişidir (Tamer ve Pulur, 2001:94).

Öğretmenin kişisel nitelikleri, öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yeterliği, yeterlik duygusu, öğrenme sürecini izleme, değerlendirme ve ders vermedeki yeterliği, özgeçmiői, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri onun sınıftaki başarısını da etkiler (Güçlü, 2002:173). Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler ile sınıf içersindeki rollerin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi arasında çok yakın bir iliksi vardır. Diğer bir deyişle öğretmen; sahip olduğu yeterlikler oranında öğretim sürecini etkileyebilmekte ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmektedir (Gökçe, 2003:38). Buradan hareketle bu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin yeterlikleri kuramsal olarak ele alınacaktır.

2.1. Yeterlik Nedir?

İnsanı aktiviteye götüren düşünce örüntülerinin hiç biri yetenekleriyle ilgili kararlardan daha önemli değildir. Yeterlik insan organizmasında merkezi bir yere sahiptir (Bandura, 1982; 1986; 1989).

Yeterlik, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda öne çıkan önemli bir kavram olup, bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir. Yeterlik

inancı bireyin nasıl hissettiği, nasıl düşündüğü, kendisini nasıl motive ettiği ve davranışını ortaya koymaktadır (Bandura, 1994:2).

Başaran ise (1992b:108,109) yeterliği, insanın bir işi yapabilmek için gereken bilgi ve beceriyi kazanması olarak belirtip; yeterliği oluşturan bu iki ögenin davranış için gereken düzeyde kazanıldığında, insanın davranışı yapmaya yeterli olabileceğini ileri sürmektedir.

Pajares (1997)'e göre yeterlik, profesyonel bilginin bir parçası olarak sınıflandırmaya yönelik bir olgu ve üzerinde düşünülmesi gereken geniş bir teorinin bir bölümüdür. Yeterlik, belli bir görevi yerine getirmek için sahip olunan yeteneklerin içerik bağlamında değerlendirilmesidir Başka bir tanımda ise yeterlik; bireyin neyi veya niçin daha önce başardığı ile ilgili değil, bireyin belli durumlarda ne yapabileceğine dair geleceğe ilişkin bir inanç olarak ifade edilmektedir (Woolfolk Hoy, 2004:3).

Bandura'ya göre, eğer insanlar çözüm üretecek güce sahip olmadıklarına inanıyorlarsa, o şeyi yapmaya kalkışmazlar. Bandura, ürünlerin genellikle insan davranışlarının neticesinde meydana geldiğini ve ürünlerle ilgili öngörülerin genellikle daha önceden verilen davranışlara ve gösterilen performanslara bağlı olduğunu belirtiyor. Bu durumda Bandura; yeterliği, kişinin becerilerini istenilen performans şekli doğrultusunda organize etmesi ve göstermesi olarak tanımlamaktadır. İnsanlar yeterliklerini kendi çevrelerini düzenlemek veya değiştirmek için kullanabilir; fakat yeteneklerini kullanarak iyiyi yapıp yapamayacakları, zor görevlerle ilgili kararları ve insanlara nasıl yaklaşacakları ile kendilerine güvenleri gizil kişisel şüpheleri tarafından bastırılmaktadır (Bandura,1997).

Bandura (1977) teorisinde davranışın iki temel kaynak üzerine dayandığını bunların sonuç (ürün) beklentisi ve yeterlik beklentisi olduğunu belirtmektedir. Bandura; sonuç beklentisini; istenilen ürünü ortaya çıkarmak için uygun davranışın gösterilebileceğine dair bireyin tahmini olarak tanımlanırken, yeterlik beklentisini ise istenilen ürünü üretmek için gerekli olan davranışın başarılı bir şekilde gösterileceğine ilişkin kişinin inancı olarak tanımlanmaktadır.

Yüksek yeterliği sahip olan bireyler zor aktiviteleri seçmelerinin yanında bu aktiviteleri gerçekleştirmek için de üst düzeyde gayret gösterirler. Ayrıca insan bulunduğu sosyal çevreyi ne kadar çok kucaklarsa hayatının gidişatını da o kadar etkiler. Güçlü insanların yeterlikleri ile ilgili inançlarına göre; ne kadar çok kariyer seçeneğini göz önünde bulundurlurlarsa onlar içinde o kadar ilgili olurlar, kendilerini farklı mesleki kariyerler için eğitimsel olarak daha iyi hazırlarlar ve seçtikleri kariyer basamaklarına ulaşmak için daha güçlü tutarlar (Bandura, 1997).

Kişilerin mevcut yeterlik fonksiyonlarının değerlendirilmesi, onların nasıl davrandıklarının, düşünce yapılarının ve durumlara karşı duygusal tepkilerinin belirlenmesinde rol oynamaktadır. Kişiler genellikle günlük yaşamlarında hangi yönde ne kadar devam etmeleri konusunda sürekli kararlar vermek zorundadırlar. Kişilerin yeteneklerinin yanlış bir yargıyla değerlendirilmesi ters sonuçlar doğururken doğru olarak da değerlendirilmesi de fonksiyonel bir öneme sahiptir. Yeterliğin değerlendirilmesinde temel nokta insanların ne yapacağını seçmesi, aktiviteler için ne kadar çaba gösterecekleri, zorluklar ve başarısızlıklar karşısında ne kadar dayanabi-

lecekleridir. Kişilerin yeteneklerinin değerlendirilmesine; düşünce yapılarının kendini geliştiren mi, yoksa sabit mi kaldığı, olaylar sürecinde ve çevre ile ilişkilerinde karşılaştıkları stres ve zorluklar etki eder (Bandura, 1989: 59, 60).

Bireyin belli bir görevi veya işi yapabilme kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanan yeterlik, tüm meslek grupları ve bu mesleğin profesyonelleri için gereklidir. Meslek grupları içerisinde de belki de en önemlisinin öğretmenlik mesleği olduğu söylenebilir. Toplumların ve bireylerin gelişmelerinde, yaşam standartlarının artmasında, sağlıklı, mutlu ve üretken birey ve toplumların oluşmasında eğitim-öğretim faaliyetlerinin büyük önem taşıdığı aşikârdır. Birey ve toplum için son derece önemli olan eğitim sürecinin yürütücülere olan öğretmenlerin yeterlikleri de son derece önemlidir.

2.1.1. Öğretmen Yeterliği

Kişilerin ve toplumların çağdaşlaşmasında ve ilerlemesinde en önemli faktör eğitimidir. Gelişmiş ve çağdaş toplum olma yolunda eğitimin önemi ve gereği gün geçtikçe daha da çok artmaktadır. Bunun yanında toplumların gelişmişliğinin ve bilgi toplumu olmanın temel şartlarından biri eğitimli insan sayısının artmasıyla mümkün olabilmektedir.

Eğitim, sadece bilgi aktarma olarak algılandığında öğretmenlerin eğitimdeki rolünün azaldığı ve azalacağı görüşü doğrudur. Ancak günümüzdeki eğitim sıradan bilgi aktarmanın çok ötesinde bir anlam ifade etmektedir (Ergun ve ark., 1999:73).

Eğitim-öğretim süreci sonunda hedeflenen davranış değişikliklerinin oluşabilmesi için yerine getirilmesi gereken birtakım yükümlülükler bulunmaktadır. Bunlar; öğrenciye ait koşullar göz önünde bulundurularak, amaçların belirlenmesi, konun seçilmesi, gerekli araç-gerecin temin edilmesi, uygun fiziki ortamın sağlanması, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması gibi bir dizi sorumluları içermektedir. Tüm bu sorumlulukları yerine getirmekle yükümlü olan kişi de öğretmendir.

Küçükahmet (2001:1) “öğretimde sihirli değneğin bizzat öğretmenin kendisi” olduğunu belirtmektedir. Yılmaz ve arkadaşları da (2004a) öğretmenler, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurları olduğunu, bir eğitim sisteminin başarısının, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamayacağını vurgulamaktadırlar.

Bir eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenin, sistemi oluşturan bütün öğelerin, yetiştirilecek öğrencilerin daha yaratıcı ve verimli olması için niteliklerinin artırılması gereklidir. Bu nedenle daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere gereksinim vardır. Sistemin her bir parçası, süreci ve sonucu etkiler; birinin eksikliği verimi düşürebileceği için eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar çok yönlü düşünülmelidir. Özellikle öğretmenin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalarda öğretmenin bu konuya inanması sağlanmalıdır (İlhan, 2004).

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleğindeki nitelik konusu sadece Türkiye’de değil dünyanın pek çok ülkesinde çok sık gündeme gelen bir konu olmuştur. Öğretmenlik mesleği ve bu mesleği yürüten profesyonellerin, mesleğin gereklerini yerine

getirme şekilleriyle ilgili düzenlemeler, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan beri üzerinde hep konuşulan bir konu olagelmıştır (Seferoğlu, 2004a).

Eğitim reformlarına bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilerin başarısında en önemli rolü oynadıkları açıkça görülmektedir. Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir role sahip olduklarına inandıklarında, öğrencilerin başarılarının da önemli bir oranda artış gösterdiği görülmektedir (Bandura, 1994; Tschannen – Moran ve ark., 1998).

Eğitimde, öğrencilerin istenilen düzeye gelebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin bazı alanlarda yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmen yeterlik kavramı, bu alanda öğrenimini tamamlamış bir öğretmen adayının becerilerini açıkça ortaya koyması açısından çoğu eğitimci tarafından benimsenen bir kavramdır (Kuran, 2002).

Karmaşık bir yapı olan öğretmen yeterliği, eğitim tarihi boyunca sürekli incelenen bir konu olmuştur. Köken olarak sosyal öğrenme teorisine dayanmakta olup öğretmenlerin, öğrencilerin zor veya isteksiz olsalar dahi nasıl daha iyi öğrenebileceklerine dair inancı veya kanaatidir (Guskey ve Passaro, 1994:4).

MEB (2001)'e göre yeterlik kavramı, "bir işi veya görevi yapabilme gücü" olarak ifade edilmektedir. Öğretmen yeterliği ise öğretmenin her bir ana görev kapsamında, işlem karakterinde, kendi içinde bütünlüğü olan, meslek içinde tekrarlanan, daha alt işlem basamaklarına ayrılabilen, başkalarıyla bir araya gelerek farklı görevlerin yapılmasını sağlayan, süresi tam olarak belirlenmese de dakikalarla sınırlı bir zaman diliminde yapılabilen, gerektiğinde bir başkasına devredilebilir nitelikte olan alt görevleri anlatacak şekilde belirlenmiştir. Bu çerçevede, her yeterliğin bir eylem ile açıklanması ön görülmüştür. Ana yeterlik ise öğretmenin eğitim-öğretim süreci içinde yaptığı başlıca görevleri kapsamakta benzer yeterliklerin bir araya gelmesinden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin öğretim için yeterlikleri ise öğrencilerin öğrenmesini cesaretlendirmesi ve öğrenmeyle meşgul etmeleri ile ilgili alguları, genellikle olumlu öğretmen ve öğrenci ürünleriyle ilgili olduğu önemli öğretmenlerin özellikleri arasında görülmektedir (Shaughnessy, 2004: 154).

İlk olarak Bandura yeterlikle ilgili olarak; öğretmenlerin yeterlik algıları, öğretmenlerin kişisel yeterlikleri, öğretim yeterliği, öğretmenlerin yeterlik inançları ve öğretmenlerin algılanan yeterlikleri gibi kavramları kullanmıştır (Shaughnessy, 2004: 154).

Öğretmen yeterliği, belirli bir öğretim görevinin yerine getirilmesi için kişinin gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç olarak ifade edilmektedir (Tschannen – Moran ve ark., 1998). Ayrıca, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen yeterliğini; bir öğretmenin aralarında zor veya güdülenemeyebilen öğrenciler olsa bile, öğrencilerin öğrenmesi bağlamında, öğretmenlerin arzulanan ürünü meydana getirmek için sahip oldukları yeteneklerin değerlendirilmesi olarak aktarıp, bu değerlendirmenin güçlü etkilere sahip olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenler için, yeterlik kavramı bir öğrencinin başarısının miktarı ve isteği ile alakalıdır (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000). Öğretmenlerin öğretim yeter-

likleri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenler yüksek öğretim yeterliği sergilediklerinde, öğrenciler daha istekli olur ve zihinsel gelişmelerinde de önemli bir artış meydana gelir (Bandura, 1994).

Yüksek yeterlik duygusuna sahip olan öğretmenler, daha planlı ve düzenli olma eğilimindedirler. Bunun yanında yeni fikirlere açık ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni metotları denemeye isteklidirler (akt. Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Yüksek öğretim yeterliğine sahip olan öğretmenlere göre; ekstra bir efor harcadığında ve uygun teknikler seçildiğinde öğretim içeriği zor öğrencilere de öğretilebilir, böylece etkili öğretim ile veli desteği de sağlanabilir ve olumsuz toplum baskısının da önüne geçilebilir. Buna karşın düşük öğretim yeterliğine sahip olan öğretmenlerin inançlarına göre eğer öğrenci motivasyonsuz ise öğretmenlerin yapabilecekleri çok az şey vardır (Bandura, 1997).

Yeterlik inancı, gelecekle ilgilidir ve kişinin özel bir durumla ilgili olarak ne yapabileceğiyle alakalıdır. Kişinin geçmişte ne yaptığı veya niçin yaptığı ile ilgilenmez. Üzerinde çok konuşulduğu için yeterlik kavramı, kimi zaman öz-benlik ve öz-saygı kavramlarıyla karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ancak öğretmenlerin öz-benlik ve öz-saygı kavramlarının aynı kavramlar olmadığını bilmesi gerekir. Öz-benlik daha genel bir yapıya sahip olup öz hakkında birçok algılamayı ve yeterliği de içerir. Bireyin kendini başkalarının başarılarıyla kıyaslamasıyla ortaya çıkar. Buna karşın öz saygı ise yapılan herhangi bir işte karşılaştırmaya gerek duymadan bireyin kendisinin bir işi yapabilmesidir. Başkalarının başarısı veya başarısızlığı önemli değildir. Birey kendisinin başarabilme yetisine odaklanır (Woolfolk Hoy, 2004: 3).

Öz-saygı ile öz-yeterlik karşılaştırıldığında ise öz-yeterlik, kişisel yeteneklerin yargılanması ile ilgilenirken, öz-saygı da öz-değerlerin yargılanması ile ilgilenir. Öz-yeterlik ile öz-saygı arasında doğrudan bir ilişki yoktur. Bireyin herhangi bir alanda kendini çok yeterli hissetmesi mümkün olabilir, ancak kendini yeterli hisseden bir birey bariz bir öz saygıya sahip olmayabilir, aynı durum tersi yönde de olabilir, öz-saygı düzeyi yüksek olan bir birey kendini yeterli hissedemeyebilir (Woolfolk Hoy, 2004: 3).

Bu durumu bir örnekle açıklamak gerekirse, herhangi bir kişinin şarkı söyleme konusunda çok az bir yeterliği bulunmaktadır, bu kişinin öz saygısı bundan etkilenmez. Bunun nedeni büyük bir ihtimalle kişinin hayatı boyunca şarkı söylemeye gereksinim duymamasıdır. Buna karşın, herhangi bir kişinin öğretim konusundaki yeterliğinin birkaç kötü tecrübe sonunda düşmesiyle, kişinin öz-saygısı da olumsuz yönde etkilenir. Örneklerden hareketle yeterliğin olaya bağlı olduğu durumu çıkarılabilir. Herhangi bir alanda bireyin öğrenmesinin zor olması veya ortaya çıkan başarısızlık diğer alanlarda da başarısız olunacağı anlamına gelmez. Bir öğrencinin geometri dersinde başarısız olurken, cebirde başarılı olması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin, başarılı ya da başarısız düşüncesinin oluşmasını engellemekte ve bu da öğretmenlerin kendilerini sınıf ortamında rahat hissetmelerini sağlamaktadır (Woolfolk Hoy, 2004: 3, 4).

Yeterlik inancı; bireylerin nasıl düşündükleri, nasıl hissettikleri, kendilerini nasıl motive ettikleri ve nasıl davrandıkları hakkında karar vermeleridir. Bu inanç;

bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreci olmak üzere dört temel süreci içermektedir (Bandura, 1994:2). Bu süreçler yeterliği algılamada çok önemli bir role sahiptir, bu süreçler istenen davranışların oluşumunu engelleyebileceği istenen davranışın gerçekleşmesi yönünde cesaretlendirebilir.

a. Zihinsel süreç

Hedeflerin belirlenmesi insan fonksiyonunun önemli bir parçasıdır, üst düzeyde düşünme ve öz fikir gerektirir. Belirlenen hedefler insanın nasıl davranması gerektiğini düzenler. Bu hedefler kişinin yetenekleri ve sınırlılıkları ile ilgili değerlendirmelerdir. Böylelikle; yeterlikleri yüksek olan bireylerin yüksek kişisel algıya sahip oldukları ve yeterlikleri düşük olan bireylerin de kendilerini daha az yetenekli gördükleri tespit edilmiştir (Bandura, 1994:4).

Düşük yeterlik düzeyinde olan bireylerin başarılı olmak için gayret göstermedikleri ve kendi alanlarında başarısızlık korkusu içerisinde oldukları görülmüştür. Yüksek yeterlik düzeyinde olan bireylerin kendi alanlarında veya verilen herhangi bir görevde görevi gerçekleştirme eğiliminde oldukları; başarısızlıklar ve zor durumlar karşısında ise yeteri kadar esnek olabildikleri görülmüştür (Bandura, 1994:4).

b. Motivasyonel Süreç

Yeterlik inancı motivasyonun düzenlenmesinde anahtar bir role sahiptir. Kişinin kendini motive etmesi çoğunlukla zihinsel olarak gerçekleşir. Herhangi bir bireyin mevcut hedeflere ulaşması veya yeni hedefler belirlemesi için motivasyonun varlığı şarttır. Bir çok motivasyon formu bilişsel olarak üretilmiş ve kişinin kendi yeteneği ile ilgili önceden düzenlenmiş öngörülerine dayanmaktadır. Bandura'ya göre motivasyon, hedeflere ve kişisel özelliklere dayalı olarak üç başlıkta incelenir. Bunlar; 1- kişinin performansından kaynaklanan kişisel doyum ve doyumsuzluk tepkisi, 2- hedefe ulaşmak için kaynaklanan yeterlik algısı ve 3- kişinin gelişimini gerçekleştirmesine dayalı olarak kişisel hedeflerin yeniden ayarlanmasıdır (Bandura, 1994: 4).

Motivasyonda yeterliğin önemli bir rolü vardır. Verilen görevlerin zamanında yapılması, zorluklar karşısında sabır gösterilmesi, hedeflerin düzenlenmesi tüm bunlar bireyin motivasyon düzeyinden etkilenir (Bandura, 1994: 5).

c. Duyusal Süreç

Bireyin stres düzeyi verilen veya üstlenilen herhangi bir görevin tamamlanıp, tamamlanmamasıyla aynı zamanda görevin kabul edilmiş şekliyle ilgilidir (Bandura, 1994). Bandura'ya göre düşük yeterlik düzeyine sahip olan bireyler; kendilerini baskı altında hissederler, bu durum onları yüksek bir stres altına sokar hatta depresyona bile girmelerine neden olabilir. Bu durum, bireylerin olumsuz düşünce örüntüleri geliştirmelerine ve verilen görev veya konuyla ilgili olarak yüksek kaygı oluşturmalarına neden olmaktadır. Bazen, bu durum bireyin hislerini ciddi bir şekilde etkileyebilmektedir. Buna karşın, yüksek yeterlik düzeyinde olan bireyler bu tip yanlış algılamalarda bulunmazlar, ayrıca yeterlik düzeyi yüksek olan bireyler ciddi başarılar ve güçlü kavrama ve düşünme becerisine sahiptirler (Tyler, 2006: 7).

d. Seçim Süreci

Bireyler hangi aktivitelerde bulunacağına ve bu aktivitelerin neresinde yer alacaklarına yeterli düzeylerine bağlı olarak karar vermektedir. Sosyal etkiler, değerleri, ilgileri ve kapasiteleri geliştirdiği gibi bu tür tercihler de bireylerin kişisel gelişimlerini büyük oranda etkiler. Bireyler bazı aktivitelere katılmaktan veya bazı ortamlarda bulunmaktan endişe duymuyor ve kendilerini rahat hissediyorlarsa öğrendiklerine ve büyümelerine dayalı olarak edindikleri deneyimlerle bilgilerini geliştirirler. Buna karşın bireyler kendilerini endişelendiren ve rahat hissetmedikleri ortamlarda ve durumlarda bulunmaktan kaçınılmaktadırlar. Yeterlik büyük oranda bireylerin yaşamları boyunca tercihlerini ve seçtikleri yolları etkilemektedir (Bandura, 1994:7).

2.1.2. Yeterliğin Arttırılmasında Temel Kaynaklar

Bireyde meydana gelecek olumlu bir değişimi kişinin kendisi de destekleyecektir, ancak bu yeterliği arttıracak yolların belirlenmesi de önemlidir. Bandura (1994:2), yeterliğin arttırılabileceği dört yoldan bahsetmektedir.

a. Temel Deneyimler

Olumlu bir yeterlik algısı oluşturmada en önemli yol “temel deneyimler” olarak belirtilmektedir. Temel deneyimler hem başarıyla hem de başarısızlıkla sonuçlanmış olabilir. Ancak, bir kimse kendi alanında olumlu bir deneyime sahip olduğunda, yeterlik düzeyinde de bir yükselme meydana gelecektir. Olumsuz bir deneyimle karşılaştığında ise başarısızlık ve belirsizlik içerisinde olacak ve bu da düşük bir yeterlik seviyesinin oluşmasına yol açacaktır (Bandura, 1994; Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Daha açık bir ifade ile bireyler eylemlerinin etkilerini ölçerler ve bu etkilerin yorumları yeterlik inançlarının oluşturulmasına yardımcı olur. Başarılı olarak yorumlanan çıktılar yeterliği arttırırken, başarısızlıkla sonuçlananlar ise düşürür (Pajares, 1997). Kişinin uğraşlarında gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağına göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarılar ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlar göstermeye güdülemektedir (Yılmaz ve ark. 20004a).

b. Dolaylı Yaşantılar

Yeterliği arttırmak için ikinci yol; başkalarının daha önce edindiği deneyimleri model almaktır. Buna “dolaylı yaşantılar” da denilebilir. Kişi kendisine benzer yetenekteki bir kişinin yaptığı işte başarılı olduğunu gördüğünde o kişide de başarılı olma hissi yükselecektir. Ancak, modelin gösterdiği becerilerle gözlemcinin becerileri arasında bir ilişkinin bulunması gerekir. Böylece önemli bilgilerin gözlemciye aktarılması sağlanır ve kişinin kendisine benzer yetenekleri görmesine imkân verir (Bandura, 1994, Woolfolk Hoy & Spero, 2005).

Bir başka deyişle “birey başkalarının başarılarını gözleyerek aynı koşullarda kendisinin de başarılı olacağı beklentisini geliştirebilir” (Yavuzer ve Koç, 2002). Bu durum eğitim açısından düşünüldüğünde; bir öğretmenin, meslektaşının dersini gözlemesi veya alanında uzman kişilerin verdiği seminer, kurs vb toplantılara katılmak suretiyle sağlanabilir.

Temel deneyimlerden daha zayıf olmasına rağmen dolaylı yaşantılar, kişilerin kendi yeteneklerinden emin olmadıklarında ya da konuyla ilgili sınırlı tecrübeye sahip olduklarında başvurulan bir kaynaktır (Pajares, 1997).

c. Sözel (Sosyal) İkna

Yeterliğin artırılmasında üçüncü bir yol sözel iknadır. İkna etme, kişinin yetenekli olduğuna, verilen görevi başarıyla yerine getirebileceğine kendisinin inandırılmasıdır (Bandura, 1994).

Kişiler yeterlik inançlarını başkalarından aldıkları sözel iknalar sonunda oluşturur ve geliştirirler. Bu iknalar başkalarının sağladığı yargıları içerir. Ancak temel deneyimler ve dolaylı yaşantılardan daha zayıf bir kaynaktır ve ikna etme görevini yüklenen kişi, yeterliğin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar (Zeldin ve Pajares, 1997; Pajares, 1997).

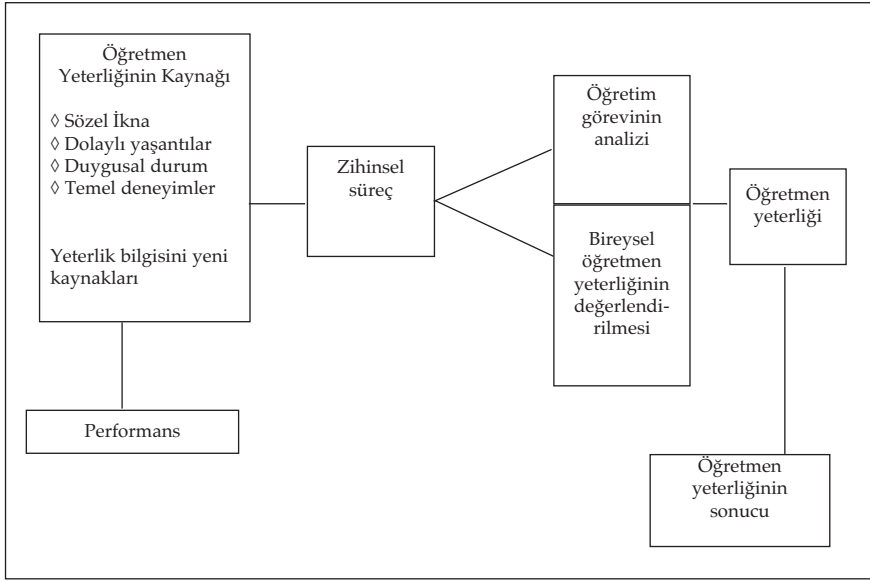
Sözel ikna, temel deneyimler ve dolaylı yaşantılar gibi olumlu bir rol üstlenebileceği gibi olumsuz bir rol de üstlenebilir. Öğrencilerin ailelerinden, meslektaşlarından ve öğrencilerin kendilerinden gelen dönütler öğretmenin başarısız olduğunda aktiviteyi bırakması gerektiğine ikna edecektir (Fives, 2003).

d. Fiziksel veya Duygusal Durum

Yeterliğin artırılmasında dördüncü bir yol ise stres içerikli davranışların azaltılması ve olumsuz duygusal eğilimleri ve kendi fiziksel durumları ile ilgili yanlış yorumlamaların değiştirilmesidir (Bandura,1994:3). Kişinin yetenekleri ile ilgili yargılarında karakterleri (mizaçları) önemli bir rol oynar. Olumlu mizaç yapısı kişinin yeterlik algısının ciddi bir şekilde artmasını sağlarken olumsuz mizaç ise yeterlik algısının azalmasına neden olmaktadır. Kişinin kaygı ve heyecan düzeyine bağlı olarak başarı ya da başarısızlık hissi olarak da yorumlanabilir (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005). Yüksek yeterlik düzeyine sahip olan fertlerde, heyecan ve kaygı, performansı kolaylaştırırken düşük yeterlik algısına sahip fertlerde performansı yavaşlatıcı bir etkiye sahiptir. Örneğin bir öğretmenin alanında çok hırslı olması aşırı görülebilir, oysa bu durum onun çok başarılı bir öğretmen olmasını da sağlayabilir.

Kişinin yeteneği kendi düşünceleriyle şekillenebilir ve performansını da etki edebilir (Bandura, 1994; Woolfolk Hoy ve Spero, 2005). Eğitim için bu durum göz önünde bulundurulduğunda, yeterlik; hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin önemli ölçüde başarıyı elde etme yollarını etkilemektedir. Öğretmen kendini vereceği konuda ne kadar yeterli bulursa öğrenciler de daha istekli olacak ve daha çok öğreneceklerdir (Bandura, 1994).

Tschannen – Moran ve ark. (1998) bu yapıların öğretmen yeterliğindeki önemini belirtmiş. Bu modeli öğretmen yeterliğinin dairesel doğası olarak göstermiş ve modeli öğretmen yeterliğinin büyümesine ve gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmişler.



Şekil 1. Öğretmen Yeterliğinin Çok Boyutlu Modeli (Tschannen-Moran ve ark.,1998; Henson, 2001:24)

2.1.3. Öğretmen Yeterliği Çalışmalarının Kuramsal Temeli

Öğretmen yeterliğinin yapısı, uzun yıllardır araştırılan bir konu olmuş ve basit uzun kavramdan çok boyutlu bir yapı haline gelmiştir. Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunun iki teorik zemin; (1) Rotter'in sosyal öğrenme teorisi (1966) ve (2) Bandura'nın sosyal bilişsel teorisi (1977) üzerine kurulduğu görülmektedir (Tagger, 2006).

Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan araştırmaların ilki Rotters (1966) in sosyal öğrenme teorisinin içsel kontrole karşı dışsal kontrolüne dayanmaktadır. Bu yapıya dayanarak öğretmen yeterliği konusunda ilk olarak Rand Cooperation tarafından öğretmenlerin kontrol eğilimlerini ölçmek amacıyla iki maddelik bir ölçek geliştirildi (Armor ve ark. 1976). Rand Cooperation yeterliği, "öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileyecek kapasiteye sahip olmalarına yönelik inanç" olarak tanımlanmıştır (Berman ve ark.1977). Rand Cooperaiton tarafından yapılan çalışmada hangi tip öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını ne derece etkileyebileceği veya kontrol edebileceği belirlemeye çalışılmıştır (akt. Tschannen – Moran ve ark., 1998).

Öğretmen yeterliğini tespit etmek amacıyla Rand Cooperation tarafından iki temel soru geliştirilmiştir. Buna göre (Tschannen – Moran ve ark., 1998);

1. Bir öğretmenin gerçekten çok bir şey yapamayacağı; çünkü öğrencilerin motivasyonunun ve performansının kendi çevresine bağlı olduğu veya,
2. Bir öğretmen eğer gerçekten çok çalışırsa ve emek harcarsa zor ve motivasyonsuz öğrencilere bile ulaşabilir.

Öğretmen yeterliğinin puanlaması ise araştırmaya katılan her bir öğretmenin bu iki madde üzerinde ne kadar aynı fikirde olduklarına göre yapılmıştır. Rand Cooperation'a göre, öğretmen yeterliğinin puanlaması, öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenmelerini kontrol edebilme derecesini açıklar (Tschannen – Moran ve ark., 1998).

Tschannen – Moran ve Woolfolk Hoy, (2001) yüksek yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin, öğretim yapmaya istekli ve eğilimli oldukları, üst düzeyde planlama ve organizasyon becerisine sahip oldukları ve öğrencilerine daha çok ilgi gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca bu öğretmenlerin, yeni fikirlere ve gelişmelere açık oldukları ve yeni öğretim stratejilerini öğrencileriyle uygulama eğiliminde olduklarını aktarmaktadır. Rand Cooperation dışında da öğretmen yeterliği konusunda ciddi araştırmalar yapılmış ve önemli bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Öğretmen yeterliği ile ilgili yapılan çalışmaların dayandığı bir diğer model ise Bandura (1977) nin sosyal öğrenme teorisi ve bu yapı içerisindeki öğretmen yeterlilikleri yapısıdır. Bandura'nın yapısına dayanarak Ashton ve Webb (1982, 1986) Rand Cooperation çalışmalarının ışığında geliştirilen bu iki maddeyi kullanarak öğretmen yeterliğinin iki boyutunu değerlendirmede kullanılacak çok boyutlu bir öğretmen yeterliği ölçeği geliştirmek için bir araya gelen ilk araştırmacılar (Armor ve ark.,1976; Berman ve ark., 1977; Savran ve Çakıroğlu, 2003).

Öğretmen yeterliği konusunda Ashton ve Webb'in çalışmalarını takip eden daha ileri çalışmalar yapıldı. Bunlardan Gibson ve Dembo (1984) öğretmen yeterliğinin iki boyutunu ölçmek amacıyla likert tipinde 30 maddelik bir ölçek geliştirdiler. 208 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde uygulanan ölçeğin yapılan faktör analizi neticesinde iki faktörlü olduğu görüldü. Gibson ve Dembo oluşturdukları ölçeğin faktörlerinden birisi "kişisel öğretim yeteneği", diğeri ise "genel öğretim yeteneği"nden oluşmaktaydı. Ölçekteki faktörlerden kişisel öğretim yeteneği, kişisel yeterliğin bir yansıması olarak görülürken, genel öğretim yeteneğinin ise sonuç beklentisinin bir yansıması olarak görüldü. Bir başka ifade ile kişisel öğretmen yeterliği Bandura'nın kişisel yeterlik teorisine dayandığı ve bir öğretmenin becerileri hakkındaki inançları ile ilgilidir. Genel öğretmen yeterliği ise; Bandura'nın bir dereceye kadar bireyin eğitim, zekâ, aileden aldığı eğitimde öğrendiği çevreyi kontrol edebilme düzeyleri ile ilgili kişisel inançları ile ilgili olan sonuçsal beklenti kavramları ile ilişkilidir (Gibson ve Dembo, 1984; Milson ve Mehling, 2002:48).

Bandura'nın yeterlik yapısının alana özgü kısmını pekiştirmek amacıyla Riggs ve Enochs (1990) fen öğretimi yeterliğini ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirdiler. Fen bilgisi öğretmenlerinin yeterlik inançlarını ölçmek amacıyla geliştirdikleri bu ölçeğin iki versiyonu vardı. Bunlardan birincisi hizmet öncesi öğretmenler (öğretmen adayları) için diğeri ise görevde olan öğretmenler içindi. Bu ölçekte, Gibson ve Dembo'nun ölçeği gibi iki boyutluydu ve birbirleriyle tutarlılık gösteriyorlardı. Boyutlardan biri, fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretimindeki yeteneklerine dair inançlarını yansıtan "Fen Öğretimi Yeterliği İnancı Ölçeği" ikincisi ise öğrencilerin öğrenmelerinin etkili bir öğretimle artırılabilceğine dair ilköğretim okulu fen bilgisi öğretmenlerinin inançlarını yansıtan "Fen Öğretimi Sonuç Beklentisi Ölçeği"dir (Savran ve Çakıroğlu, 2003).

İlerleyen yıllarda yeterliğin, öğretmen eğitiminde ve gelişiminde önemli bir yapı haline gelmesi, öğretmen yeterliklerinin tespit edilmesi ve bu yeterliklerin geliş-

tirilmesi yoluna gidilmesi, ilgili araştırmaların yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Özellikle yeterlik yapısının alana özgü hali, farklı alanlardaki yeterliklerin tespit edilmesi gereksinimi ortaya çikarmıştır.

2.1.4. Türkiye’de Öğretmen Yeterliklerine İlişkin Çalışmalar

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 45. maddesinde, “Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur” ifadesi bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı da bu sorumluluğundan hareketle 1999 yılında bakanlığın yönetici, uzman ve öğretmenleri ile öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının temsilcilerinden oluşturulan “öğretmen yeterlikleri komisyonu” nu oluşturmuştur. Öğretmen yeterlikleri komisyonunun yaptığı çalışmalar neticesinde öğretmen yeterlikleri; “eğitime öğrete yeterlikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ve “özel alan bilgi ve becerileri” ana başlıklarından oluşmuştur (MEB, 2002).

12 Temmuz 2002 tarihinde yürürlüğe konulan bu yeterliklerin şu amaçlar için kullanılacağı belirtilmektedir: a) Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, b) Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, c) Öğretmenlerin seçimi, d) Öğretmenlerin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi, e) Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, f) Öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi şeklinde (MEB, 2002).

Öte yandan öğretmen yeterlikleri ile ilgili olarak MEB, Temel Eğitime Destek Projesi Kapsamında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Taslağı” geliştirilmiştir. Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan bu çalışmada bütüncül ve sistematik bir yaklaşımla, Öğretmen Yeterlikleri ile ilgili Türkiye’de Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EAR-GED tarafından daha önce hazırlanan çalışmaların tümü ile Proje sekretaryası tarafından hazırlanan 5 ülkeye (İngiltere, ABD, Seyrel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlik dokümanları incelenerek konuya ilişkin kavram ve terimler üzerinde ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bu çalışmada 21. yy. da öğretim niteliği nasıl olmalıdır? Hangi nitelikte öğrenci ve öğretmen istiyoruz? gibi sorulara da cevap aranılmıştır (MEB, 2006).

Bu seminer çalışmasının sonunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ana yeterlik, ana yeterliklere ait alt yeterlikler ve bu alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesinin en uygun yöntem olacağı kararlaştırılmış, öğretmen yeterliklerinin sadece bilgiyi değil beceri ve tutumları da kapsamayı kabul edilmiştir. Yapılan bu çalıştaylar sonucunda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (MEB, 2006);

- a. Kişisel ve Meslekî Değerler - Meslekî Gelişim,
- b. Öğrenciyi Tanıma,
- c. Öğrenme ve Öğretme Süreci,
- d. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme,
- e. Okul-Aile ve Toplum İlişkileri,
- f. Program ve İçerik Bilgisi, olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir.

Daha sonra yapılan çeşitli çalışmalar sonucunda, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere hazırlanmıştır. Buna göre “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” çalışmasına son şekli verilmiştir. Bu düzenlemeye göre Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmuştur (MEB, 2006).

2.1.5. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlilikleri

Yeterlik, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikler olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (Şahin, 2004)

Beden eğitimi öğretmeni açısından yeterlik kavramı ele alındığında ise beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumlar olarak ifade edilebilir. Bir başka deyişle beden eğitimi öğretmenliği mesleğini gerçekleştirebilmek için gerekli olan kapasiteyi vurgular (Ünlü ve ark., 2008).

Pehlivan (1998:8) nitelikli beden eğitimi öğretmeni yetiştirmenin genel öğretmen yetiştirme politikalarından ve öğretmen yetiştirme biçimlerinden ayrı düşünülmemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Demirhan da (2002b:9) beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken niteliklerin genel anlamda ifade edilen öğretmen nitelikleri ile büyük oranda örtüştüğünü ancak konunun özelliklerinden dolayı bazı farklılıklar bulunabileceğini belirtmektedir.

Beden eğitimi öğretmeni; günlük ders programını yürütmek, ders planları, ünite ve aktivitelerle ilgili gerekli hazırlıklar yapmanın yanında okul içi ve okullar arası spor faaliyetleri ile ilgilenmek durumundadır. Bunun yanında okul ile ilgili toplantılara katılmak, özel günler için (29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Atatürk’ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı) haftalar veya aylar öncesinden hazırlık yapmak, törenlere katılmak ve törenler için okul dışında yapılan toplantı ve çalışmalara katılmak beden eğitimi öğretmenin yapmış olduğu çalışmalarlardır. Bütün bunların yanında mesleki yönden gelişmek ve sporun gelişmesine katkı sağlamak amacı ile yapılan antrenörlük ve hakemlikler de beden eğitimi öğretmenine ayrı bir yük ve sorumluluk getirmektedir (Tamer ve Pulur, 2001:17).

Millî Eğitim Bakanlığı da beden eğitimi öğretmenlerinin görevlerini ve mesleki faaliyetlerini (MEB, 2000:163);

1. Beden eğitimi dersiyile ilgili hususlar (ders uygulamaları),
2. Spor kolu çalışmaları (okul içi ve okul dışı),
3. İzcilik faaliyetleri,
4. Halk oyunu faaliyetleri,
5. Okul dışı faaliyetlerle ilgili diğer hususlar,
6. Beden eğitimi dersinde ders alanı olarak kullanılan yerlerin bakımı olmak üzere 6 ana bölümde toplanmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenliği, eğitim öğretim sürecindeki görevlerin yanı sıra birçok görev ve sorumluluğu beraberinde getirmesi nedeniyle zorluklar içeren bir meslek olarak algılanabilir. Beden eğitimi öğretmenleri, eğitim bütünlüğü içerisinde üstlenmiş oldukları rolü planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında çok fazla çalışmaya istekli olmalıdırlar (Tamer ve Pulur, 2001:17).

Beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri Lumkin (1990); konu alanı bilgisine, organizasyon becerisine, iletişim becerisine, mesleki dürüstlük ve etik davranışa, motivasyon yeteneği ve sağlıklı yaşam biçimine sahip olma; sporun bilimsel ve felsefi temellerini bilme, hareket analizi yapabilme, istekli olma, karşılıklı sevgi ve saygıyı benimseme, bireyin gelişim özelliklerini analiz edebilme ve öğretme öğrenme sürecini örgütleyebilmeyi saymaktadır (Akt.Demirhan, 2002a:89).

Bucher (1979, 423–425) beden eğitimi öğretmenin özelliklerini; alan bilgisi, konuşma ve yazma becerisi, fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden sağlık, öğretmenliğe uygun kişilik, yeterli düzeyde motor yetenek, işbirliği yapma becerisi, espri yeteneği olarak belirtmektedir.

Friedman (1983) ile Demirhan ve ark. (1998) tarafından öğrencilerle yapılan araştırmalarda belirlenen beden eğitimi öğretmenin sahip olması gereken nitelikler şunlardır (akt. Demirhan, 2002b: 9,10);

Mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma,
Kendini kontrol etme,
Ders işlerken sportmen olma,
İyi bir görüntüye sahip olma,
Öğrencileri her konuda anlama,
İnsan ilişkilerinde iyi olma,
Eleştiriye açık olma,
Sabırlı olma,
Espri anlayışına sahip olma,
Kendine güveni olma
İyi görgü ve alışkanlığa sahip olma,
Spor yapmaya istek uyandırma,
Ders işlerken bütün öğrencilerle ilgilenme,
Özgür düşünce geliştirme ve bunu destekleme,
Öğrenci performansını değerlendirirken nesnel davranma,
Dersi ilginç hale getirme,
İyi bir disiplin anlayışına sahip olma,
Öğrenci görüşlerine açık olma,
Doğaçlama (kendiliğinden konu veya espri yaratma) yeteneğine sahip olma,
Geniş bakış açısına sahip olma,
Ders işlerken öğrenci ilgi ve isteklerine de yer verme,
Becerileri iyi yapanları ödüllendirme,
Öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama,
Öğrenci düzeyine uygun ders işleme olarak belirtilmektedir.

Tamer ve Pulur (2001:20) de beden eğitimi öğretmenin; fiziksel, ruhsal, zihinsel ve sosyal bir takım özellikleri olduğunu belirtip beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken kişisel özellikleri; (1) iletişim kurmak (2) disiplinli olmak (3) motive edebilmek (4) karakterli olmak (5) öğrencilerine karşı sevecen olmak (6) istekli olmak (7) kişilikli olmak ve (8) iyi bir görünüm olarak sıralamaktadırlar.

Nitelikli beden eğitimi öğretmeni yetiştirme; öğretmenin gerek bireysel olarak kendi gereksinimlerini ve gerekse toplumun gereksinimlerini karşılamada üst düzey davranışlar göstermesi olarak düşünülebilir. Nitelikli öğretmen kendisinin, yakın çevresinin ve içinde bulunduğu toplumun gelişmesine katkıda bulunan öğretmendir (Pehlivan,1998:8).

Tarihsel süreç içerisinde bakıldığında beden eğitimi öğretmeninde bulunması uygun görülen nitelikler ve bu nitelikleri kazandırıcı öğretim programlarına katılıp başarı ile bitiren bireylerin beden eğitimi öğretmeni olacakları ve öğretmenlik yapıp-acakları belirtilmektedir (Demirhan, 2003:21).

Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim süreçleri içerisinde beden eğitimi öğretmenliği mesleğinin gereklerini yerine getirebilecek yeterliklere sahip olarak yetiştirilmesi ön görülmektedir.

Demirhan (2002a:12), beden eğitimi öğretmeni olmak için yüksek öğretim kurumlarında öğretime başlayan bireyler, öğretim sürecinde alan bilgisi, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenci kişilik hizmetleri (rehberlik) ile kişisel ve mesleki özellikleri kazanıp öğretmenliğe başlayacaklarını belirtmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “İlköğretim Okulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Yeterlik Taslağı”nda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği özel alan yeterlikleri (MEB, 2004);

1. Spor mevzuatını, yarışma ve oyun kurallarını bilir,
2. Sporcu sağlığı ve spor güvenliğini bilir,
3. Temel motorik özellikleri geliştirir,
4. Psiko-sosyal becerileri geliştirir,
5. Spor yapma bilincini ve spor kültürünü geliştirir,
6. Millî duyguları geliştirir,
7. Bilinçli tesis ve malzeme kullanımını geliştirir, şeklinde olmak üzere 7 yeterlik alanı ve bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik altında toplanmıştır.

– Beden eğitimi dersine ilişkin özel alan yeterliklerinin belirlenmesinde aşağıdaki hususlara dikkat edildiği görülmektedir (MEB, 2004);

– Beden eğitimi dersine ilişkin özel alan yeterlikleri belirlenirken belirlenen yeterliklerin sadece beden eğitimi ve spor branşını içermesine dikkat edildiği de bazı yeterlik alanları diğer branşlarla örtüşebileceği,

– Belirlenen yeterliklerin beden eğitimi ve spor dersinde öğrencilerden beklenen davranışları içerdiği,

– Yeterliklerin sınıf seviyesine göre belirlenmediği, çünkü beden eğitimi programında içerik açısından sınıf seviyelerine göre büyük farklılıkların bulunmadığı,

sadece öğretmenin uygulayacağı alıştırmaların çeşidi, yoğunluğu vb. öğelerin öğrenci seviyesine göre ayarlanabileceği,

– Yeterlik alanları hazırlanırken bilgi beceri ve tutumlar dikkate alınmıştır.

– Ayrıca, yeterliklerin belirlenmesinde branş öğretmenlerinin bilgilerinden özellikle deneyimlerinden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler ve yeterlik temelli yaklaşımların Türk eğitim sistemi içerisinde uzun yıllardır üzerinde durulduğu görülmekte ve bundan sonra da üzerinde durulacak bir kavram olacağı aşikârdır. Bu nedenle yeterlik kavramının, bu alanla ilgili herkes tarafından kavranmasının son derece önemli olacağı düşünülmektedir.

Yeterlik duygusunun gelişiminde, kişinin içinde yaşadığı toplum kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okul ortamında, yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmenin etkili ve başarılı bir öğrenme ortamı oluşturabilmesi bir anlamda da kendisinin öğretmenliğine ilişkin yeterlik inancına bağlıdır (Akkoyunlu ve ark., 2005:2).

Öğretmenlerin yeterliklerinin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin başarılı olması ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bireyleri yetiştirme görevleri bulunan öğretmenlerin de yeterli eğitim öğretim anlayışına, bilgisine ve tutumuna sahip olması gerekmektedir (Arslan ve Sünbül, 2006:219).

Bu düşünceden hareketle beden eğitimi öğretmenliğinin gerektirdiği yeterlikleri taşıyan beden eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve sistem içerisine sokulması beden eğitimi derslerinin kalitesini ve bununla birlikte genel eğitimden beklenen nitelikli, üretken ve topluma faydalı insan profiline ulaşmasını yardımcı olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim programları içerisinde yer alan ve genel eğitim içerisinde önemli bir yeri olan beden eğitimi derslerinin de amaçlarına ulaşabilmesi, bireyde istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi, nitelikli, gelişimci, araştırmacı yenilikçi ve yaratıcı beden eğitimi öğretmenleriyle mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu yüzden beden eğitimi öğretmenlerinin temel yeterlik alanlarının ve bunlarla ilişkili alt yeterlik alanlarının açık ve net bir şekilde belirlenmesi gerekir.

Beden eğitimi öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında da beden eğitimi öğretmen adaylarının belirlenen bu yeterliklerle sahip, donanımlı bir şekilde sürecin içerisine sokulması bunun yanında süreç içerisinde yer alan beden eğitimi öğretmenlerin de bu yeterliklerinin artırılması yoluna gidilmesi eğitim öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşması yolunda önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çağdaş eğitim ve öğretim anlayışı doğrultusunda görev yapan bir beden eğitimi öğretmenin sadece dersiyle ilgili öğretim sürecini gerçekleştiren bir kişi olmasının ötesinde bir takım yeterliklere de sahip olması gerekir. Çünkü öğrenciyle gerek okul içerisinde ve gerekse okul dışında sürekli etkileşim içerisinde bulunan, eğitim, öğretim programını ve ders planını uygulayan, bu süreci yöneten, hem öğretimin hem de öğrencinin değerlendirmesini yapan, okul içi ve okul dışı sportif etkinlikler

düzenleyen, okul idaresi, öğrenci velileri ve çevresiyle yaptığı işin gereği olarak sürekli iletişim içerisinde olması gereken bir beden eğitimi öğretmenin yeterlikleri şüphesiz büyük önem taşıyacaktır.

Hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı bilgi çağında beden eğitimi öğretmenlerinden beklenen nitelikler de değişmektedir. Bu nedenle beden eğitimi öğretmenlerinin değişen rolleri, öğretim sürecindeki yenilikler ve değişimler göz önünde bulundurulurken gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içi öğretmenlik formasyonunun geliştirilmesinde öğretmenlik mesleğinin güncel rol, yeterlik ve sorumlulukları kazandırılmalıdır.

Kaynakça

- AKKOYUNLU, B., ORHAN, F. VE UMay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri İçin Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 29, 1-8.
- ASHTON, P. T., & WEBB, R. B. (1986). **Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement**. New York: Longman.
- ASHTON, P. T., & WEBB, R. B. (1982). Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, March 1982, New York.
- ARMOR, D., CONROY-OSEGUERA, P., COX, M., KING, N., MCDONNELL, L., PASCAL, A., PAULY, E., & ZELLMAN, G. (1976). Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. (R-2007-LAUDS). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 130243).
- ARSLAN, C. ve SÜNBUİL, A. M. (2006). Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (2), 217-231.
- BANDURA, A. (1997). **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: W. H. Freeman and Company.
- BANDURA, A. (1994). **Self-efficacy**. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1994EHB.pdf> (27.04.2008 tarihinde ulaşılmıştır).
- BANDURA, A. (1989). **Social cognitive theory**. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*. Vol.6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1989ACD.pdf> (27.04.2008 tarihinde ulaşılmıştır).
- BANDURA, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- BANDURA, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. **American Psychologist**, 37 (2), 122-147.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, 84 (2), 191-215.
- BAŞARAN, İ. E. (1992a). **Eğitime Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- BAŞARAN, İ. E. (1992b). **Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetmel Davranış**. Ankara: Gül Yayınevi.BAŞARAN, İ. E. (1992a). **Eğitime Giriş**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- BERMAN, P., MCLAUGHLIN, M., BASS, G., PAULY, E., & ZELLMAN, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation. (Rep. No. R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140432).
- BUCHER, A. C. (1979). **Foundations of Physical Education**. Saint Louis: The C.V. Mosby Company USA.
- BURSALIOĞLU, Z. (2005). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DEMİRHAN, G. (2003). Dünyada Beden Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 300, 13-22.
- DEMİRHAN, G. (2002a). Çağdaş Beden Eğitimi Öğretmeni. **7. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**, 27-29 Ekim. Antalya.
- DEMİRHAN, G. (2002b). Beden Eğitimi Öğretmeni Olmak. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 288, 7-13.
- ERGUN, M., EREGEZER, B., ÇEVİK, İ. ve ÖZDAŞ, A. (1999). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Ocak Yayınları.
- FIVES, H. (2003). What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A Theoretical Review. Paper Presented the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003, Chicago.
- GIBSON, S., & DEMBO, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**, 76 (4), 569-582.
- GODDARD, R. D., HOY, W. K., & WOOLFOLK HOY, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. **American Educational Research Journal**, 37 (2), 479-507.
- GÖKÇE, E. (2003). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 299, 36-48.
- GUSKEY, T. R., & PASSARO, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. **American Educational Research Journal**, 31, 627-643.
- GÜÇLÜ, N. (2002). Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Örgütleri. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Küçükahmet, L. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- HENSON, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. Annual Meeting of the Educational Research Exchange, January 26. Texas A&M University, College Station, Texas. <http://www.des.emory.edu/mfp/EREkeynotePDF> (29.11.2007 tarihinde alınmıştır).
- İLHAN, A. Ç. (2004). 21.Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- KARAKÜÇÜK, S. (1999). Okul Yöneticilerinin Ders Dışı Etkinliklere Yaklaşımları. **Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 4 (3), 51-62.
- KURAN, K. (2002). Öğretmenlik Mesleği (Niteliği ve Önemi). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Türkoğlu, A. (Ed.). Ankara: Mikro Yayınları.
- KÜÇÜKAHMET, L. (2001). **Öğretimde Planlama Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). (2006). **Temel Eğitime Destek Programı "Öğretmen Eğitimi Bileşeni", Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**. Ankara. <http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> (29 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır)
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2004). Temel Eğitime Destek Programı "Öğretmen Eğitimi Bileşeni". **İlköğretim Okulu Beden Eğitimi Öğretmenliği Yeterlik Taslağı**. Ankara: Obesid.

- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). (2002). **Öğretmen Yeterlilikleri**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü). (2001). **Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi**. http://oyegm.meb.gov.tr/yet/yayinlar/ulusal/OYEGM_2001.htm (02.03.2008 tarihinde ulaşılmıştır).
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, Okul içi Beden Eğitimi Spor ve İzcilik Dairesi Başkanlığı). (2000). **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders İçi ve Ders Dışı Çalışmaları Rehberi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MILSON A. J., & MEHLIG L. M. (2002). Elementary School Teachers' Sense of Efficacy for Character Education. **The Journal of Educational Research**, 96 (1). 47.
- SAVRAN, A., & ÇAKIROĞLU, J. (2003). Differences between Elementary and Secondary Preservice Science Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and their Classroom Management Beliefs. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 2 (4).
- SEFEROĞLU, S. S. (2004a). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- SHAUGHNESSY, M. F. (2004). An Interview with Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy. **Educational Psychology Review**, 16 (2), 152-176.
- SIEDENTOP, D., MAND, C., & TAGGARD, A. (1986). **Physical Education Teaching and Curriculum Strategies for Grades 5-12**. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- ŞAHİN, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- PAJARES, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). **Advances in motivation and achievement**, 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Pres. <http://www.des.emory.edu/mfp/effchapter.html> (29.11.2007 tarihinde alınmıştır).
- PAJARES, F. (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. **Review of Educational Research**, 66 (4), 543-578. <http://www.des.emory.edu/mfp/PajaresSE1996.html> (29.11.2007 tarihinde alınmıştır).
- PEHLİVAN, Z. (1998). Nitelikli Beden eğitimi ve Spor Öğretmeni Yetiştirme. **I. Spor Kongresi Bildirileri**, 16-18 Mart. Erzurum.
- RIGGS, I. M., & ENOCHS, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. **Science Education**, 74 (6), 625-637.
- ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, 80, 1-28.
- TAGGER, I. T. C. (2006). The effect of student teaching on teacher efficacy among preservice physical educator. Doctor of Philosophy, Department of Kinesiology, Michigan State University.
- TAMER, K. ve PULUR, A. (2001). **Beden Eğitimi ve Sporda Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kozan Ofset.
- TSCHANNEN-MORAN, M., & WOOLFOLK HOY, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, 17 (7), 783-805.
- TSCHANNEN – MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., & HOY., W. K. (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. **Review of Educational Research**, 68, 202-248.
- TYLER, K. M. (2006). A Descriptive Study of Teacher Perceptions of Self-Efficacy and Differentiated Classroom Behaviors in Working with Gifted Learners in Title I Heterogeneous Classrooms. Doctor of Philosophy, The Faculty of the School of Education, The College of William and Mary in Virginia.

◆ Hüseyin Ünlü / Latif Aydos

- ÜNLÜ, H., SÜNBLÜ, M. ve AYDOS, L. (2008a). Beden Eğitimi Öğretmenleri Yeterlik Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. **Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 (2).
- WOOLFOLK HOY, A., & SPERO, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. **Teaching and Teacher Education**, 21, 343-356.
- WOOLFOLK HOY, A. (2004). What Do Teachers Need to Know about Self-Efficacy? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 15. San Diego, CA. www.coe.ohio-state.edu/ahoy/What%20do%20teachers%20need.pdf (28.04.2008 tarihinde alınmıştır).
- YAVUZER, Y. ve KOÇ, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. **XI. Eğitim Bilimleri Kongresi**, 23-26 Ekim. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- YILMAZ, M., KÖSEOĞLU, P., GERÇEK, C. ve SORAN, H. (2004a). Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 58.
- ZELDIN, A. L. & PAJARES, F. (1997). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women with math-related careers. Paper presented at the meeting of the **American Educational Research Association**, March 1997, Chicago.
- VARIŞ, F. (1998). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Alkım Yayınevi.

A COMPILATION ABOUT PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' EFFICACY

Hüseyin ÜNLÜ*

Latif AYDOS**

Abstract

Physical education lessons inseparable and important part of general education and which aimed to educate whole body. In schools, physical education teachers who execute the physical education lessons for the contribution to the development of students and change the student behaviors according to the desired behaviors, physical education teachers' efficacy have a great important. In this study, it is aimed to deal with theoretically the physical education teachers' efficacies.

Key Words: Efficacy, teacher's efficacy, physical education, physical education teacher

* Assistant Professor Dr.; Aksaray University BESYO, Aksaray/Türkiye.

** Assistant Professor Dr.; Gazi University BESYO, Aksaray/Türkiye.

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN STRESLE BAŞA ÇIKMA STİLLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Mehmet Çağrı ÇETİN*

Emin KURU**

Özet

Bu araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları stresle başa çıkma stillerini belirlemek, öğrencilerin kişisel özelliklerine göre stresle başa çıkma stillerinin farklılaşp farklılaşmadığı ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya 2006–2007 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan üniversitelerden küme örneklem yöntemi ve tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları'ndaki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 497 birinci sınıf ve 483 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 980 öğrenci katılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve öğrencilerin, stresle başa çıkma stillerini belirlemek amacıyla Türküm (2002) tarafından geliştirilen "Stresle Başa Çıkma Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda; öğrencilerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri sınıf, öğrenim gördükleri bölüm ile stresle başa çıkma stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, Öğrencilerin yapmış oldukları spor türü bakımından ise farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Beden eğitimi ve spor, öğrenci, stres, başa çıkma

Giriş

Yaşamın önemli bir parçasını oluşturan üniversite çağı, ergenlik dönemi gibi yaşam krizinin ardından başlamasıyla üzerinde özenle durulması gereken bir olgudur (Avşaroğlu, 2007). Öğrencilerin bu süreç içerisinde değişik problemlerle karşılaşmalarının kaçınılmaz bir durum olduğu söylenebilir (Üre, vd., 2001). Bir taraftan farklı bir ortama, diğer taraftan geçirmiş oldukları gelişim aşamasına bir de çevresel faktörler eklenince "üniversite öğrenimi" olgusu başlı başına ve değişim boyutları ile araştırma konusu haline gelmektedir (Avşaroğlu, 2007). Bu süreç içerisinde öğrencilerin stres kaynaklarıyla etkili bir şekilde başa çıkmaları önem arz etmektedir.

* Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

** Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Ankara.

Modern toplumun hastalığı olarak ifade edilen stres, aslında günlük yaşamın bir parçasıdır. Günümüzde çoğu insan, farkına varmasa bile yoğun bir stres yüküne sahiptir. Bilim ve teknolojideki hızlı değişimin yansıması olarak toplumlar da oldukça hızlı bir değişim süreci yaşamaktadır. Bu hızlı değişim süreci bireyler açısından da birtakım zorlukları beraberinde getirmektedir (Güçlü, 2001). Ünlü Alman fizyolojisti Pşuger, 1877 yılında stresi “yaşamın gereksinimlerini doyumak ve karşılamak için, organizmanın zararlı etkenlerden kaçıp korunması” olarak yorumlamıştır (Akt. Köknel, 1989). Mc Nerney (1974) stresi “bedenin korkutucu, heyecanlandırıcı, zihni karıştırıcı, tehlikeli ya da rahatsızlık verici durumlara karşı fiziksel, zihinsel ve kimyasal tepkileri” olarak tanımlamıştır (Akt. Akman, 2004). Lazarus ve Folkman (1984) tarafından geliştirilen tanımlamada ise, stres bireyin iyilik halini tehlikeye sokan, kapasitesini azaltıcı ve zorlayıcı olarak değerlendirilen kişi veya çevre arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşimde önemli olan bireylerin olayları ve kişileri stres kaynağı olarak algılamaları ve değerlendirmeleridir. Bu etkileşimde kişi olayları ve çevredeki kişileri stres kaynağı olarak algılamazsa strese maruz kalmayacaktır.

Genellikle bireyler, strese eğilimli olma düzeyleri açısından birbirlerinden farklıdır (Güçlü, 2001). Bazı bireyler belirli stres seviyesinde başarı göstermesine rağmen, bazıları ise aynı stres seviyesinde performans düşüklüğü gösterebilmektedirler (Allen, 1983). Bireyin yaşam tarzı, kişilik yapısı ve dünyaya bakış biçimi ile stresin o kişideki etkisi arasında derin bir bağlantı vardır (Tarhan, 2002). Birçok faktör, insanların olayları veya durumları nasıl yorumladığını etkilemektedir. Bu faktörler arasında değerler, adetler ve alışkanlıklar, deneyimler, inanışlar ve ideolojiler sıralanabilir. Burada belirleyici faktör “kişilik”tir. Kişilik iç ve dış etkilerin stres teşkil edip etmediği hakkında belirleyici unsur olmaktadır. Kişiliğin insanları strese daha yatkın (more prone) veya daha dirençli (more resistant) yaptığını belirtmektedir (Allen 1983).

Strese yol açan durumların yarattığı duygular ve psikolojik uyarılma son derece rahatsız edicidir ve bu rahatsızlık, bireye bunu azaltmak için bir şeyler yapmaya güdüler. Bireyin stres yaratan durumlarla uğraşma ve üstesinden gelme çabası sürecine başa çıkma denir (Baltaş ve Baltaş, 2002; Keenan, 1999). Başka bir ifadeyle başa çıkma, bireyin iç ve dış dünyanın yarattığı gereksinim ve zorlukları gidermek, onları kontrol altında tutmak, gerginlikleri azaltmak için gösterdiği bilişsel ve davranışsal çabalarıdır (Basut, 2006). Stres kaynakları karşısında sergilenen başa çıkma tepkilerinin bilinçli tepkiler olması, stresin olumsuz etkilerini azaltabilmektedir. Bu nedenle stresle başa çıkma amacıyla bazı yöntemlerin kullanılması gereklidir (Şahin,1994).

Lazarus ve Folkman, (1984), Stresle başa çıkmanın sıkıntıya yol açan sorunun ele alınması “problem odaklı başa çıkma” ve duyguların düzenlenmesi “duygu odaklı başa çıkma” gibi iki önemli işleve sahip olduğunu belirtmektedir. Folkman ve Lazarus (1980) her iki işlevinin de çok stresli etkileşimlerde ve karşılaşılan duruma uygun olarak kullanıldığını belirtmektedir (Akt. Batus, 2006). Problem odaklı başa çıkma stratejileri, stresli durumu değiştirmek için bir şeyler yapmayı amaçlamaktadır. Duygu odaklı başa çıkma stratejileri ise, problemleri durumu düzeltmeye çalışmadan, yalnızca olumsuz etkilerini ortadan kaldırmayı amaçlayan stratejileridir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Problem odaklı başa çıkma stratejileri, stresli durumu değiştirmek için bir şeyler yapmayı amaçlamaktadır. Problem odaklı başa çıkma davranışları, durumu değiştirmek için baskın olmaya yönelik doğrudan çabalar şeklinde olabilir (Batus, 2006). Bunun yanı sıra sorunu çözmeye yarayan stratejiler, sorunu belirlemeyi, çözüm seçenekleri üretmeyi, seçenekleri yarar ve zararlar açısından değerlendirmeyi, onlar arasında seçim yapmayı ve seçilen seçenekleri uygulamayı içerebilir (Atkinson ve diğerleri, 1999). Yani, sorunun çözümüne yönelik serinkanlı, mantıklı ve incelikli çabalar şeklinde de olabilir (Batus, 2006) . Duygu odaklı başa çıkma stratejileri ise, problemleri durumu düzeltmeye çalışmadan, yalnızca olumsuz etkilerini ortadan kaldırmayı amaçlayan stratejileridir (Lazarus ve Folkman, 1984). Diğer bir deyişle, stresli duyguları aşmak için bilişsel ve davranışsal çabalar olarak adlandırılabilir. Emosyonel stresi azaltarak kişinin kendisini daha iyi hissetmesini sağlamaktadır. Duygu odaklı başa çıkmanın tanımlanmış şekilleri; tehdidi azaltma, sosyal destek arama, duyguları kontrol etme, kaçma, kaçınma, mesafe koyma, durumu kabul etme, duygusal boşalım, olumlu tekrar değerlendirme ve kendini sorumlu tutmaktır. Duygu odaklı başa çıkmada, reaksiyon ve madde kullanma gibi dolaylı ya da palyatif olarak değerlendirilen girişimler de yer almaktadır (Folkman ve diğerleri., 1986; Akt. Batus, 2006).

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin sahip oldukları stresle başa çıkma stillerini belirlemek, öğrencilerin kişisel özelliklerine göre stresle başa çıkma stillerinin farklılaşp farklılaşmadığı ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerin stresle başa çıkma stilleri alt boyutlarından; sorunla uğraşmaktan kaçınma, soruna yönelme, sosyal destek arama puanları ve stresle başa çıkma stilleri toplam puanları;

Öğrencilerin cinsiyetlerine,

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa,

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere,

Öğrencilerin yapmış oldukları spor türüne göre farklılaşmakta mıdır ?

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan On bir (11) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları'ndaki Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Spor Yöneticiliği ve Antrenörlük Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada, örneklem yöntemi olarak küme örneklem yöntemi ve tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evreninin birbiri ile yakın özellikler taşıyan kümelerden oluşması yani, homojen bir yapı içerisinde olmasından dolayı araştırma evreni içerisinde; Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Ahi Evran Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Niğde Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesine bağlı Sekiz (8) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu küme örneklem yöntemiyle belirlenmiştir.

Küme örneklem yöntemi ile belirlenen Sekiz (8) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu I. sınıf ve IV. sınıf öğrencilerine ölçme araçlarının uygulanması tesadüfî örneklem yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubundaki bütün öğrencilere anketler uygulanmaya çalışılmış fakat uygulama yapıldığı anda mevcut olmayan öğrenciler ile ankete katılmak istemeyen öğrencilere anket uygulanmamıştır. Araştırmaya; I. sınıftan 497, 4. sınıftan 483. ve bunların 564'ü erkek, 416'sı kız olmak üzere toplam 980 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda istatistiki analizler 980 öğrenci üzerinden yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada ölçme aracı olarak; Türküm (2002) tarafından, 1998–1999 bahar döneminde, Anadolu Üniversitesi Edebiyat, Eğitim, Fen ve İletişim Bilimleri Fakültelerinde okuyan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta bulunan 498 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen Stresle Başa Çıkma Ölçeğini kullanılmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşan beşli likert tipi formunda hazırlanmıştır. Ölçek, sorunla uğraşmaktan kaçınma, soruna yönelme ve sosyal destek arama olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Üç Alt ölçeğin katsayıları ise .65 ile .85 arasında değiştiği gözlenmiştir.

Yapmış olduğumuz araştırmada ise, 180 Beden Eğitimi Spor Yüksekokulu öğrencileri üzerinde Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Üç Alt ölçeğin katsayıları ise .56 ile .81 arasında değiştiği saptanmıştır.

Ölçeğin bütününden en düşük 23 en yüksek 115 puan alınabilmektedir. Ölçeğin Sorunla Uğraşmaktan Kaçınma alt ölçeğinden 1–40, Soruna Yönelme alt ölçeğinden 1–40 ve Sosyal Destek Arama alt ölçeğinden ise 1–35 arasında puan alınabilmektedir. Ölçeğin bütününden ve alt ölçeklerden alınan puanın yüksekliği, kişinin ilgili stresle başa çıkma yollarını kullanma eğilimini yansıtmaktadır (Türküm, 2002).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır. Öğrencilerin, cinsiyet, sınıf, yapmış oldukları spor türüne göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği (SBÖ) alt boyutlarına ve toplamalarına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik testlerden bağımsız grup-t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm, ve Stresle Başa Çıkma Ölçeği (SBÖ) alt boyutlarına ve toplamalarına ait puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için parametrik testlerden, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sonucu anlamlı bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek üzere Tukey testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Package For Social Scientists for Windows Release 14.0) programında analiz edilmiş, manidarlığı 0.05 düzeyinde sınıanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ile bazı kişisel özellikleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin, Stresle Başa Çıkma Ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ait ortalama, standart sapma ve min.- max. değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Tamamının Stresle Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutlarına ve Toplam Puanlarına Ait \bar{X} , Ss, Min. ve Max. Değerler

Stresle Başa Çıkma Stilleri	N	\bar{X}	Ss	Min	Max	Envanterden Alınabilecek En Düşük ve Yüksek Puanlar
Sorunla Uğraş.Kaçınma	980	27,54	4,96	8	40	8-40
Soruna Yönelme	980	31,22	5,74	8	40	8-40
Sosyal Destek Arama	980	24,21	4,62	7	35	7-35
Toplam Puan	980	82,98	11,33	35	114	23-115

Tablo1’de Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin geneline ait Stresle Başa Çıkma Ölçeği puan ortalamaları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; sorunla uğraşmaktan kaçınma alt boyutunda $\bar{X}=27,54$, soruna yönelme başa çıkma alt boyutunda $\bar{X}=31,22$, Sosyal destek arama alt boyutunda $\bar{X}=24,21$, stresle başa çıkma stilleri toplamında ise, $\bar{X}=82,98$ puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin, cinsiyet değişkenlerine göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ait t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puana İlişkin t-testi Sonuçları

Stresle Başa Çıkma Stilleri	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	P-Değeri
Sorunla Uğraş. Kaçınma	Erkek	564	27,42	5,02	978	-,886	0,376
	Kız	416	27,70	4,87			
Soruna Yönelme	Erkek	564	30,88	5,93	978	-2,212	0,027*
	Kız	416	31,69	5,43			
Sosyal Destek Arama	Erkek	564	23,68	4,30	978	-4,124	0,000*
	Kız	416	24,93	4,95			
Toplam Puan	Erkek	564	81,99	11,50	978	-3,234	0,001*
	Kız	416	84,33	10,95			

* $p<0.05$

Tablo 2’de Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Ölçeği alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan t testi ile incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda; sorunla uğraşmaktan kaçınma alt boyutunda erkek öğrencilerin $\bar{X}=27,42$ kız öğrencilerin $\bar{X}=27,70$ ($t_{(978)} = -886$; $p>0,05$); soruna yönelme alt boyu-

tunda erkek öğrencilerin $\bar{X}=30,88$ kız öğrencilerin $\bar{X}=31,69$ ($t_{(978)} = -2,212$; $p<0.05$); sosyal destek arama alt boyutunda erkek öğrencilerin $\bar{X}=23,68$ kız öğrencilerin $\bar{X}=24,93$ ($t_{(978)} = -4,124$; $p<0.05$); Stresle başa çıkma stilleri toplamında ise, erkek öğrencilerin $\bar{X}=81,99$ kız öğrencilerin $\bar{X}=84,33$ ($t_{(978)} = -3,234$; $p<0.05$); puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuca göre; Kız öğrencilerin; Soruna yönelme, sosyal destek arama ve stresle başa çıkma toplam puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ait t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puana İlişkin t-testi Sonuçları

Stresle Başa Çıkma Stilleri	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	P-Değeri
Sorunla Uğrş. Kaçınma	I. Sınıf	504	27,22	4,82	978	-2,088	0,037*
	IV. Sınıf	476	27,88	5,08			
Soruna Yönelme	I. Sınıf	504	31,05	5,89	978	-,967	0,334
	IV. Sınıf	476	31,41	5,57			
Sosyal Destek Arama	I. Sınıf	504	23,96	4,51	978	-1,726	0,085
	IV. Sınıf	476	24,47	4,73			
Toplam Puan	I. Sınıf	504	82,24	11,39	978	-2,113	0,035*
	IV. Sınıf	476	83,77	11,21			

* $p<0.05$

Tablo 3'te Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin stresle başa çıkma Ölçeği alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının öğrenim gördükleri sınıf değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan t testi ile incelenmiştir. Sorunla uğraşmaktan kaçınma ($t_{(978)} = -2,088$; $p<0.05$) alt boyutunda ve stresle başa çıkma stili toplam puanında ($t_{(978)} = -2,113$; $p<0.05$) anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmüştür. Soruna yönelme ve sosyal destek arama alt boyutlarında ise anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlenmemiştir ($p>0,05$) Dördüncü sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma stillerinden sorunla uğraşmaktan kaçınma alt boyutu ve stresle başa çıkma toplam puan ortalamalarının birinci sınıf öğrencilerinininkinden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin, öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puanı Ait Değerler

Stresle Başa Çıkma Stilleri	Gruplar	n	\bar{X}	Ss
Sorunla Uğraş. Kaçınma	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	450	27,38	4,77
	Antrenörlük Eğitimi	318	27,94	5,15
	Spor Yöneticiliği	212	27,29	5,03
Soruna Yönelme	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	450	31,00	5,78
	Antrenörlük Eğitimi	318	30,88	5,85
	Spor Yöneticiliği	212	32,22	5,36
Sosyal Destek Arama	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	450	24,38	4,78
	Antrenörlük Eğitimi	318	23,62	4,35
	Spor Yöneticiliği	212	24,75	4,61
Toplam Puan	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	450	82,76	11,17
	Antrenörlük Eğitimi	318	82,45	11,77
	Spor Yöneticiliği	212	84,27	10,93

Tablo 4'te Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre stresle başa çıkma stilleri alt boyutlarına ve stresle başa çıkma stilleri toplam puanlarına ait n, \bar{X} , Ss sonuçları incelenmiştir. Sorunla uğraşmaktan kaçınma stili alt boyut puan ortalamaları incelendiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin $\bar{X}=27,38$, Antrenörlük Eğitimi bölümü öğrencilerinin $\bar{X}=27,94$, Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin $\bar{X}=27,29$ olduğu; soruna yönelme stili puan ortalamaları incelendiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin $\bar{X}=31,00$, Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerinin puan ortalamalarının 30,88, Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin $\bar{X}=32,22$ olduğu; sosyal destek arama stili puan ortalamaları incelendiğinde, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin $\bar{X}=24,38$, Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerinin $\bar{X}=23,62$, Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin $\bar{X}=24,75$ olduğu; Stresle başa çıkma toplam puan ortalamalarının ise Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin $\bar{X}=82,76$, Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerinin $\bar{X}=82,45$, Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin $\bar{X}=84,27$, olduğu görülmektedir.

Stresle başa çıkma stilleri puan ortalamaları arasında bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puana İlişkin Varyans Analizi (Anova) Bulguları

Stresle Başa Çıkma Stilleri	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P-Değeri
Sorunla Uğraş. Kaçınma	Gruplar Arasında	74,950	2	37,475	1,523	0,212
	Gruplar İçinde	24040,163	977	24,606		
	Toplam	24115,113	979			
Soruna Yönelme	Gruplar Arasında	268,616	2	134,308	4,102	0,017*
	Gruplar İçinde	31992,726	977	32,746		
	Toplam	32261,342	979			
Sosyal Destek Arama	Gruplar Arasında	185,919	2	92,959	4,371	0,013*
	Gruplar İçinde	20780,220	977	21,269		
	Toplam	20966,139	979			
Toplam Puan	Gruplar Arasında	463,942	2	231,971	1,810	0,164
	Gruplar İçinde	125235,956	977	128,184		
	Toplam	125699,898	979			

* $p < 0.05$

Tablo 5'te Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları görülmektedir. Buna göre, sorunla uğraşmaktan kaçınma stili ($F_{(977)} = 1,523$; $p > 0.05$); soruna yönelme stili ($F_{(977)} = 4,102$; $p < 0,05$); sosyal destek arama stili ($F_{(977)} = 4,371$; $p < 0,05$); ve stresle başa çıkma stilleri toplam puanı ($F_{(977)} = 1,810$; $p > 0.05$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre bölüm değişkenine göre; öğrencilerinin soruna yönelme stili ve sosyal destek arama stili puanlarındaki farklılaşma 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuş, sorunla uğraşmaktan kaçınma stiline ait puanlar arasındaki farklılaşmanın ise anlamlı olmadığı görülmüştür.

Stresle başa çıkma alt boyutlarından soruna yönelme ve sosyal destek arama stillerindeki anlamlı farklılaşmanın hangi bölümlerden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Bölüm Değişkenine Göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Tukey Testi Bulguları

Bağımlı Değişken	Bölüm (I)	Bölüm (II)	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Soruna Yönelme	Beden Eğitimi ve Spor	Antrenörlük Eğitimi	,1123	,4192	,961
	Öğretmenliği	Spor Yöneticiliği	-1,2195	,4767	,028*
	Antrenörlük Eğitim	Spor Yöneticiliği	-1,3318	,5074	,024*
Sosyal Destek Arama	Beden Eğitimi ve Spor	Antrenörlük Eğitimi	,7596	,3379	,063
	Öğretmenliği	Spor Yöneticiliği	-,3725	,3842	,596
	Antrenörlük Eğitimi	Spor Yöneticiliği	-1,1321	,4089	,016*

* $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, yapılan Tukey testi sonucunda; Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin soruna yönelme stresle başa çıkma stili puanları Antrenörlük Eğitimi Bölümü ve Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal destek arama, stresle başa çıkma stili puanları açısından bakıldığında ise Spor Yöneticiliği bölümü öğrencilerinin puanlarının Antrenörlük Eğitimi bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Diğer karşılaştırmalarda anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Öğrencilerin, yapmış oldukları spor türü değişkenine göre, Stresle Başa Çıkma Ölçeği alt boyut ve toplam puanlarına ait t-testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Yapmış Oldukları Spor Türüne Göre Stresle Başa Çıkma Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puana İlişkin t-testi Sonuçları

Stresle Başa Çıkma Stilleri	Spor Branşı	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	P-Değeri
Sorunla Uğrş. Kaçınma	Bireysel	482	27,66	5,09	978	,770	0,442
	Takım	498	27,42	4,83			
Soruna Yönelme	Bireysel	482	31,24	5,97	978	,082	0,935
	Takım	498	31,21	5,50			
Sosyal Destek Arama	Bireysel	482	24,28	4,57	978	,424	0,671
	Takım	498	24,15	4,68			
Toplam Puan	Bireysel	482	83,19	11,50	978	,552	0,581
	Takım	498	82,79	11,16			

Tablo 7’de Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri alt boyutlarına ve toplamına ait puan ortalamalarının yapmış oldukları spor türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı yapılan t testi ile incelenmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin sorunla uğraşmaktan kaçınma, soruna yönelme, sosyal destek arama, alt boyut ve stresle başa çıkma toplam puan ortalamalarına ilişkin hesaplanan t değerlerinin 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin genel olarak stresle başa çıkma düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Stresle başa çıkma alt boyutlarında ise, stresli durumlar karşısında soruna yönelme başa çıkma stilini ve sosyal destek arama stilini üst düzeyde kullandıkları yani stresle başa çıkarken daha çok problemlerle aktif olarak uğraştıkları ve aile, arkadaş gibi sosyal çevrelerinden yardım alma eğilimi gösterdikleri düşünülebilir. Sorunla uğraşmaktan kaçınma stilini ise orta seviyede kullandıkları yani, zaman zamanda problemlerle uzaklaşarak veya görmezden gelerek mücadele etme eğilimi gösterdikleri ileri sürülebilir.

Araştırma bulgularına göre, Kız öğrencilerin stres kaynaklarına karşı hem sosyal çevrelerinden destek alarak hem de problemlerle aktif olarak mücadele ederek başa çıkma eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Kızların erkeklere göre stresle başa çıkma stillerini genel olarak daha etkin kullandıkları da ileri sürülebilir. Bu sonuca

göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kullanmış oldukları sosyal destek arama ve problem odaklı başa çıkma stillerinin birbiri ile kombine ilişki içinde olduğu düşünülebilir. Bu durum toplumumuzda çocukların gelişim sürecinde, ebeveynlerin kızlara yaklaşımının, onların kendilerini savunmalarının erkeklerle göre daha yetersiz olabileceği yönde olması ve sosyal çevrenin de bu görüşe paralel bir düşünce sergilemesinden dolayı, kızların karşılarna çıkan problemlilerde erkeklerle göre daha fazla sosyal destek aramalarına neden olmuş olabilir. Buna bağlı olarak kızların, sosyal çevrelerinden almış oldukları destekle karşılaştıkları stres verici bir durumdan kaçmak yerine problemlerinin üzerine giderek çözüm yolları aradıkları düşünülebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Altıparmak (1994), ergen sporcular üzerinde yapmış olduğu çalışmada, bayan sporcuların, stresle başa çıkma alt boyutlarından problem odaklı başa çıkma, ve sosyal destek arama stili puan ortalamalarının erkek sporculara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir. Ceylan (2006), ergen sporculara ve Kimball ve Freysinger (2003), üniversitede spor faaliyetlerine katılan öğrencilere yönelik yapmış oldukları çalışmalarda; stresle başa çıkma stillerinin kızların lehine farklılık gösterdiğini bildirmişlerdir. Park (2000), Arslan ve diğerleri (2006), yapmış oldukları çalışmada, bayan sporcuların erkek sporculara göre yardım arama (sosyal destek arama) boyutunu daha fazla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Nicholls ve diğerleri (2007), cinsiyet bakımından, bayan sporcuların erkeklerle göre daha fazla planlama, iletişim ve teknik yönlü (Soruna yönelme) başa çıkma stratejilerini kullandıkları saptanmıştır. Yapılan bu çalışmaların araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğunu söyleyebiliriz.

Elde edilen bulgulara göre, 1. sınıf öğrencileriyle 4. sınıf öğrencilerinin sosyal destek arama ve soruna yönelme başa çıkma stillerini aynı düzeyde kullandıkları; fakat 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre karşılaştıkları problemlilerle, görmezden gelerek veya öteleyerek mücadele ettikleri söylenebilir. Genel olarak stresle başa çıkma stillerini 4. sınıf öğrencilerinin daha etkili kullandıkları görülmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin, hem sorunla uğraşmaktan kaçınma eğiliminde olmaları, hem de genel başa çıkma stillerini daha etkin kullanmaları ilk bakışta çelişkili bir durum olarak görülebilir. Fakat, Seiffge-Krenke (1993)'ye göre, stresle başa çıkmada, bir stratejinin etkililiği zamana ve duruma göre değişebilmektedir. Kaçınmaya ilişkin stratejiler daha az etkili başa çıkma stratejileri olarak görülse de, belirli durumlarda bu başa çıkma biçimleri de duygusal dengeye katkıda bulunabilmektedir. Avşaroğlu (2007), farklı fakülteler ve yüksekokullarda okuyan öğrencilerin stresle başa çıkma stillerini incelediği çalışmada, sınıf değişkeni açısından 3. sınıf öğrencilerinin, 1. sınıf öğrencilerine göre kaçınma stilini daha çok tercih ettiklerini diğer alt boyutlar arasında anlamlı düzeyde fark olmadığını tespit etmiştir. Sürük (1994) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrenim görülen sınıf düzeyi yükseldikçe, bilişsel başa çıkma stratejilerinin çeşitliliğinde ve kullanılma sıklığında artma olduğunu bildirmiştir. Özer (2001) lise öğrencilerine yönelik araştırmasında; 2.sınıfta okuyan öğrencilerin 1. sınıfta okuyanlara göre, problem çözme ve kaçınma stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgularla araştırma bulguları paralellik göstermektedir. Araştırma bulguları ile çelişen çalışmaya da rastlanmıştır. Çoruh (2003), Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan I. ve IV. sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejileri arasında fark olmadığını tespit etmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre; Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin Öğretmenlik ve Antrenörlük Bölümü öğrencilerine göre kar-

şılaştıkları stresli durumlarda problemi çözmeye yönelik tutumları daha fazla sergiledikleri ileri sürülebilir. Ayrıca Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerine göre stresli durumlar karşısında daha fazla sosyal destek arayarak mücadele ettikleri söylenebilir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencileri ile Spor Yöneticiliği Bölümü öğrencilerinin sosyal destek arama eğilimlerini benzer düzeyde kullandıkları şeklinde bir yorum yapılabilir. Sürük (1994), Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinde okuyan öğrencilere yönelik yapmış olduğu çalışmada, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin diğer bölümlerde okuyan öğrencilere göre stresle başa çıkma stratejilerini daha etkili kullandıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmanın bulgularının araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir. Dağ (1990), Şahin (1999) ve Yıldırım (2003), yapmış oldukları çalışmalarında, üniversitelerin çeşitli bölümlerinde okuyan öğrencilerin okudukları bölümle stresle başa çıkma stilleri arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların sonuçlarıyla araştırma bulgularının farklı çıkması, araştırmaların farklı fakülte ve yükseköğretim öğrencilerine yapılmasından ve araştırma kapsamına alınan öğrencilerin sporcu olup olmama durumlarından kaynaklanabilir.

Beden Eğitimi ve Spor Yükseköğretim öğrencilerinin farklı branşlarda spor yapmalarına rağmen stresle başa çıkma stilleri konusunda benzer tutumlar sergiledikleri söylenebilir. Çağlayan ve diğerleri (2008)'nin ortaöğretimde okuyan sporcu öğrenciler ve Ceylan (2006)'ın sporcular üzerinde yapmış oldukları çalışmalarda, araştırmacılar; yapılan spor türü (bireysel ve takım) ile stresle başa çıkma stilleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlara rastlanmıştır. Park (2000), yaptığı çalışmada takım sporu yapanların bireysel spor yapanlara göre daha fazla başa çıkma stratejisine gereksinim duyduklarını bulmuştur. Bir başka çalışmada Nicholls ve diğerleri (2007), bireysel sporcuların duygusal odaklı başa çıkma stratejilerini, takım sporcularının ise problem odaklı başa çıkma stratejilerini daha fazla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin farklı düzeylerde spor yapmalarına rağmen bu durumun stresle başa çıkma yaklaşımlarında bir farklılık yaratmadığı ve stresli durumlar karşısında hemen hemen aynı tutumu sergiledikleri söylenebilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlar görülmüştür. Aslan (2007), yapmış olduğu çalışmada, genç kategorisinde ve büyükler kategorisindeki sporcuların stresle başa çıkma stilleri arasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlarla araştırma bulgularının benzer olduğu söylenebilir. Yapılan farklı çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında sporcuların spor yapma düzeyleri farklı olmasına rağmen stresle başa çıkma stillerinde benzerlik görülmüştür. Örneğin; Mc Donough ve Crocker (2007), elit genç yüzücülerin problem odaklı ve duygusal odaklı başa çıkma stratejilerini beraber kullandıkları sonucuna ulaşırken, Christopher ve diğerleri (2007), elit olmayan sporcular üzerinde yapmış oldukları çalışmada sporcuların stres kaynakları ile bir grup çaba göstererek (soruna yönelme) ve stresli ortamları değiştirerek ya da görmezden (sorunla uğraşmaktan kaçınma) gelerek mücadele ettiklerini tespit etmişlerdir. Nicholls ve diğerleri (2007), üniversite takımı ve kulüplerde oynayan sporculara göre daha fazla planlama, engelleme ve görselleştirme stratejileri kullandıklarını bildirmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularıyla araştırma bulgularının çeliştiği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçları göz önünde alındığında şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırmada; erkek öğrencilerin stresle başa çıkma stillerini kız öğrencilere göre etkili kullanamadıkları görülmektedir. Bu yetersizlikler erkek öğrenciler üzerinde; okulu bırakma, düşük akademik başarı, anti-sosyal davranış, alkolizm ve yetkinlik psikozu gibi sorunlar doğurabilir (Ogilvy, 1994). Bunun için danışmanlık görevini yürüten öğretim elamanları, erkek öğrencilerin stres kaynaklarını tespit edip buna göre başa çıkma stillerini kullanmaları konusunda rehberlik edebilirler veya mediko-sosyal merkezlerinde görev yapan uzman kişilere yönlendirebilirler.

Antrenörlük Eğitimi Bölümündeki öğrencilerin diğer bölümlerdeki öğrencilere göre stresle başa çıkma stillerini etkin kullanamadıkları görülmektedir. Bu durumun antrenör adaylarının meslek hayatlarında önemli bir problem teşkil edeceği düşünülmektedir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu yöneticilerinin özellikle Antrenörlük Eğitimi Bölümü öğrencilerine yönelik stresle başa çıkma yöntemlerine ilişkin konferanslar, toplantılar, iletişim ve etkileşim grupları yolu ile bilgilendirme çabalarını yapabilirler.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerin stres kaynaklarını ve başa çıkma stillerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- AKMAN, S.(2004). **Stres**. Türk Psikoloji Bülten Özel Gündem.10. 3 (34,35), 40- 54.
- ALLEN, R. J. (1983). **Human Stress**. Its Nature and Control, New York: Macmillan Inc.
- ALTIPARMAK, M. E. (1994). Ergenlerde Stres Yaşantılarında Kullanılan Başa Çıkma Stratejilerine Sporun Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- ASLAN, N. (2007). Türkiye’de Sporcuların Stresle Başa Çıkma Davranışlarının Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Spor Bilimleri ve Teknolojileri Anabilim Dalı. Ankara.
- ASLAN, N., KORUÇ, Z. ve KAĞAN, S. (2006). Türkiye’de Sporcuların Stresle Başa Çıkma Biçimleri. **Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 3-5 Kasım 2006. Muğla Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi, Muğla.
- ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J. and NOLEN-HOEKSEMA, S. (1999). **Psikolojiye Giriş**. İngilizceden Çeviren: Yavuz Alagon. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- AVŞAROĞLU, S. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- BALTAŞ, A. BALTAŞ, Z. (2002). **Stres ve Başa Çıkma Yolları**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- BASUT, E. (2006). Stres, Başa Çıkma ve Ergenlik. **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**. 13 (1). 31-36.
- CEYLAN, M. (2006). Stresle Başa Çıkma Bilişsel Stratejilerin Kullanılmasında Cinsiyet ve Kişilik Değişkeninin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- CHRISTOPHER R. D., HANTON, S, and FLETCHER, D. (2007). Coping With Stress or Encountered in Sport Organization. **Journal of Sport & Exercise Psychology**. 29, 210-215.

- ÇAĞLAYAN, H. S., ÇETİN, M. Ç. ve ŞİRİN, E. F. (2008). Spor Yapan Lise Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Düzeylerinin Belirlenmesi. **10. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi**. 23-25 Ekim 2008 Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- ÇORUH Y. (2003). Denetim Odağı İle Stresle Başa Çıkma Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- DAĞ, İ. (1990). Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- DOĞAN, T. (1999). Başkent Üniversitesi Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- GÜÇLÜ, N. (2001). Stres Yönetimi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 21, (1). 38-49.
- KEENAN, K. (1999). **Yöneticinin Kitabı: Stresle Başa Çıkma**. İngilizceden Çeviren: Gürol Koca. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- KIMBALL, A, and FREYSINGER V. J. (2003). Leisure, Stress and Coping: the Sport Participation of Collegiate Student-Athletes. **Leisure Sciences**. 25 (2-3), 115-142.
- KÖKNEL, Ö. (1989). **Genel ve Klinik Psikiyatri**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- LAZARUS, R. S. and FOLKMAN, S. (1984). **Stress Appraisal and Coping**. Halsted Press. New York.
- MC DONOUGH, M. N. and CROCKER P. R. E. (2007). Managing Stressful Sport Transactions: Adolescents Coping Behaviors Pre-Durng- and Post-races Throughout a Swim Season. **Journal of Sport-Exercise Psychology**. 29, 166- 175.
- NICHOLLS, A. R., POLMAN R., LEVY, A. R., TAYLOR, J. and COBLEY, S. (2007). Stressors, Coping, and Coping Effectiveness: Gender, Type of Sport, and Skill Differences. **Journal of Sport Sciences**. 25 (13), 1521 – 1530.
- ÖZER, İ. (2001). Ergenlerin Stres Yaşantılarında Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri ve Benlik İmgelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- PARK, J. K. (2000). Coping Strategies Used By Korean National Athletes. **The Sport Psychologist**. 14, 63-80.
- SEIFFGE, K. I. (1993). Coping Behavior in Normal and Clinical Samples: More Similarities Than Differences. **Journal of Adolescence**, 16, 185-303.
- SNYDER, C. R. (2001). **Coping With Stress: Effective People and Processes Cary**. NC, USA: Oxford University Press.
- SÜRÜK, N. (1994). Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- ŞAHİN, N. H. (1994). **Stresle Başa Çıkma: Olumlu Bir Yaklaşım** Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- ŞAHİN, Ş. (1999). Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- TARHAN, N. (2002). **Stresi Mutluluğa Dönüştürmek**. İstanbul: Timaş Yayınları.
- ÜRE, Ö, YALÇIN, B. ve HAMARTA, E. (2001). Psikolojik Danışma Servisine Başvuran Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Belirti Düzeylerinin İncelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 12, 71-79.
- YILDIRIM, A. (2003) Eğitimi Hemşirelik Olan ve Olmayan Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

INVESTIGATION OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT SCHOOL STUDENTS' COPING WITH THE STRESS STYLES' ACCORDING TO SOME VARIABLES

Mehmet Çağrı ÇETİN*

Emin KURU**

Abstract

The aim of this research is to determine Physical Education and Sport School Students' styles of coping with stress who has stress and according to their personal characteristics whether the styles of coping with stress changes or not.

Selected students, involve 497 first class students and 483 fourth class students, totally 980 students from Physical Education and Sport School, Department of Physical Education and Sport Teaching, Sport Management and Trainer Education in Central Anatolia Region, and were chosen with statistical methods; group sampling and random sampling.

In this research has been used "Personal Information Form" developed by researcher and "Coping with Stress Scale" developed by Türküm (2002) to define how the stress can be overcome by students.

At the end of research; students' gender, educated class and department factors showed that there are meaningful outputs about differentiation of coping with their stress between students. And, according to sports which they have done has no meaningful statistical differentiation.

Key Words: Physical education and sport, student, stress, coping with

* Institute OF Education Sciences, Gazi University, Ankara, Türkiye.

** Physical Education and Sport School, Gazi University, Ankara, Türkiye.

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN OKULDAN MEMNUNİYET DÜZEYLERİ*

Kemal KAYIKÇI**

Özlem SAYIN***

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin okuldan sağladıkları memnuniyet düzeylerini ve memnuniyet düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Tarama modelinde yapılan bu araştırmanın evrenini, 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılında Antalya ili Metropol alanı (Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa ilçeleri) içerisinde bulunan 44 resmî, 6 özel ortaöğretim okulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. 9., 10., 11. ve hazırlık okumuş son sınıf düzeyindeki 343'ü kız, 207'si erkek olmak üzere toplam 550 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 5li likert tipi derecelendirme ölçeği olarak hazırlanmış "Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği" kullanılmıştır. 42 maddeden oluşan Ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha .96'dır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Anova ve Scheffe testi kullanılmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda Alpha = 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Araştırma sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri arasında; öğrencilerin, öğrenim gördükleri okulların resmî veya özel olmasına, okullarının mevcutlarına, sınıf mevcutlarına, sınıf düzeylerine ve okullarının sahip oldukları sosyal ve sportif imkânların düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretim, memnuniyet, okul yaşam kalitesi

Giriş

Eğitimin temel unsurlarından en önemlisi, ne öğretmen ne yönetici ne de diğer unsurlardır. Bunların en önemlisi öğrenci unsurudur (Ertürk, 1985). Öğrenci okulun varlık nedenidir. Okul, öğrencileri, iyi birer vatandaş ve toplum üyesi olarak yetiştirmeyi hedefler. Etkili okullar, bütün öğrencilerin bir takım temel becerileri kazanmaları üzerinde yoğunlaşır (Şişman ve Turan, 2005). Öğrenciler, başarılarını etkileyen bireysel farklılıkları, bilgi birikimleri, deneyimleri ve okulda öğrenmeye karşı tutumları ile birbirinden farklı özelliklere sahiptirler. Eğitim kurumları ise, farklı özelliklere sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak bir eğitim yaklaşımı benimsemelidir (MEB EARGED, 2002).

* Bu makale 2 Eylül 2008 tarihinde Sakarya'da 17. Ulusal Eğitim Kongresinde Bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç Dr.; Akdeniz Üniv. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü.

*** Bilim Uzm.; Serik And. Meslek ve KML. Öğretmeni.

İnsan doğasına ilişkin görüşlere göre, insanlar kendilerine haz veren şeylere yönelme, kendilerine ızdırap veren şeylerden ise kaçınma eğiliminde olurlar. Yağmur ve kar yağdığına öğrencilerin, okulların tatil edilmesine sevinmesi, sıkıcı ders ortamından bunalarak teneffüsü sabırsızlıkla beklemesi ve zil sesini duyunca öğretmeninden önce sınıftan dışarı fırlaması, dağılma ziliyle birlikte okulu koşar adımlarla terk etmesi, okulun çekici ve sevimli olmaktan çok itici ve yeterince sevimli olmadığına göstergelerindedir. İtici ve sevimsiz olan bu tür okullarda öğrenciler, okuldan kaçmaya (devamsızlığa), mutsuz olmaya ve disiplin sorunları çıkarmaya da eğilimli olabilirler. Öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri, beklentileri, kişisel özellikleri dikkate alınmadan hazırlanacak bir eğitim programı ve eğitim sürecinin başarıya ulaşması güç olduğu kadar, öğrenciyi de bıktırır ve okuldan memnuniyetini azaltır. Sınıftaki eğitim etkinliklerinin etkili öğrenme ve öğretme stratejilerine göre hazırlanmaması başarıyı düşürdüğü gibi öğrencinin derslere ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve memnuniyetsizliklerine neden olmaktadır. 2009-2010 öğretim yılında Manisa Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan 'Öğrenciyi İzliyorum' adlı proje kapsamındaki araştırmada 477 öğrencinin okuldan kaçtığı tespit edilmiş ve bu öğrencilere, hangi sebeplerden dolayı okula gitmedikleri ve okuldan kaçmaya neden gereksinim duydukları sorulduğunda bu öğrencilerin 89'unun derslerden sıkıldıkları için; 57 öğrencinin "Öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz tutum sergiledikleri için", 34 öğrencinin "Ödevlerini yapmadığı için" okuldan kaçtıklarını belirtmişlerdir (Aktaran Kılıçarslan, 2009).

Öğrencilerin okuldan tek beklentisi akademik başarı değildir. Öğrencilerin akademik başarılarının yanında okulun kendilerine sağladığı okul yaşamı kalitesi ve diğer hizmetler (sosyal, kültürel, sportif, ulaşım, teknik vb) öğrencileri okula karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelir. Glasser (1999), kalite okulunun öğrenciler tarafından "okulu seviyorum, her gün okula gitmeyi dört gözle bekliyorum" şeklinde ifade edilen okullar olduğunu belirtmektedir. Okul yaşam kalitesi iyi olan bir okulun, öğrenciler için çekiciliği artacağından, okul yaşam kalitesi iyi olmayan okullara göre öğrencileri okul yaşam kalitesi olarak memnun etmekle kalmaz, aynı zamanda akademik başarısını da arttırabilir. Araştırmalar, sosyal, ekonomik ve çevresel faktörlerin öğrencilerin akademik ürününün %80'nini sağladığını göstermiştir (Balci, 2002). Yaşam kalitesi ve eğitim hizmetinin kalitesi yüksek bir okulun, öğrencilere çekici gelmesi ve öğrencilerden daha yüksek performans sağlaması beklenir. 2008 yılı Ortaöğretim Kurumları Sınavı'nda ilk 100'e giren tek devlet okulunun müdürü Özgün (2008), okullarının başarısındaki sırrı olarak "Herkes okula severek geliyor" açıklamasını yapmıştır. Özgün açıklamasında "okulda sevgi ortamı hakim, yuva ortamı var, boş zamanlarımızda bile başka yere gitmeyiz, karşılıklı güven ortamı var ve bu öğrenci ve veliler de yansıyor. Çocuklarımız sadece sınav başarıları ile değil, sosyal aktivitelerdeki başarılarıyla da kendilerini söz ettiriyor. Basketbol, voleybol ve satrançta derecelerimiz var" demiştir. Bu açıklamalardan da görüldüğü gibi okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirmesinde insan unsuru ön plana çıkmaktadır.

Öğrenci açısından okulun yaşam kalitesini belirleyen etkenler arasında okulun fiziki yapısı, okuldaki insan ilişkileri ve liderlik önemli bir yer tutmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin en fazla ilişkide bulunduğu bireyler arasında yer almaktadır. Öğrencilere göre iyi bir öğretmen; konuyla yakından ilgili olan, klasik sunum yapmanın dışına çıkabilen tartışma ortamına daha fazla yer veren öğrencilere düzeylerine göre hitap eden, tehdit yerine onları takdir eden ve aynı zamanda onları eğlendi-

rebilen öğretmen olarak tanımlamaktadırlar. Bu özellikler aynı zamanda lider öğretmenin özellikleridir. Liderce yönetilen okulda; işbirliği, katılım olmalı, sıcak bir ortam yaratılmalı, tüm paydaşlar arasında iletişim artırılmalı ve başarılar ödüllendirilmelidir (Glasser, 1999).

Örgüt ve yönetim kuramları tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, örgütte insana ve insanın memnuniyetine verilen önemin gittikçe değer kazandığı görülecektir. İlk zamanlarda klasik kuramcılar, örgüte mekanik bir açıdan bakmış, insan davranışının mekanik yönünü ele alarak örgütsel verimliliğe ağırlık vererek çalışanları sadece bir üretim aracı ve makinenin bir parçası olarak görmüşlerdir. Klasikler, formal örgüt ve ilişkiler üzerinde yoğunlaşarak, informal örgüt ve ilişkileri göz ardı etmişlerdir (Şişman ve Turan, 2002). Klasikler tarafından makinenin bir dişlisi gibi görülen ve sosyal yönü göz ardı edilen insan boyutu, daha sonra gelen Neoklasik örgüt kuramcıları tarafından önemsenmeye başlanmıştır. Neo-klasik yaklaşımın en önemli özelliği, insan öğesinin incelenmesini öne çıkarmasıdır (Bozkurt ve Daşcan, 2002). Bu dönemde insan ilişkileri, bireysel farklılıklar, tutumlar, inançlar, yaşam biçimleri gibi konular örgütte dikkate alınmıştır (Aydın, 2005). Demokratik liderlik, demokratik yönetim, iletişim, doğal örgütler, karara katılma gibi yeni konuları içeren davranışçı akımlar, eğitim yönetimine yeni ufuklar açmıştır (Kaya, 1993). İnsan kaynakları yönetimi (İKY) son otuz yıllık uygulama sürecinde ilk içeriğinden farklılaşarak, insanı daha ön plana çıkaran insanın özüne yönelik bir derinlik kazandı. Bu yeni doğurgusu ile İKY, örgüt ortamında işgörenin işgücünün “verimliliği” boyutundan başka bir boyuta, insanın evrensel saygınlığına yönelmektedir (Açıkalm, 2002).

Eğitim yönetimi alanında son zamanlarda yoğunlukla üzerinde durulan “etkili okul” sadece öğrenci başarısını değil, aynı zamanda öğrencinin yaşam kalitesi ve memnuniyetini arttırmayı da hedeflemektedir. Cameron (1986) tarafından geliştirilen okulun etkililiğini ölçmeye dönük modelde, öğrenciye ilişkin şu alt boyutlara yer verilmektedir: Öğrencilerin buldukları okuldaki eğitim yaşantılarından doyum düzeyleri, öğrencilerin akademik yönden gelişme düzeyi ve okulun bu gelişme için sağladığı fırsatlar, öğrencilerin mesleki yönde gelişim düzeyleri ve okulun bu konuda sağladığı fırsatlar, öğrencilerin akademik ve mesleki olmayan alanda gelişim düzeyi ve okulun bu konuda sağladığı fırsatlar (Şişman ve Turan, 2005).

Örgütün insan boyutunu temsil eden memnuniyet kavramının en çok vurgulandığı yönetim anlayışı ise Müfredat laboratuvar Okulları (MLO) ile eğitim sistemimize giren ve daha sonra 2001 yılında “MEB Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi” ile İlk ve Orta öğretim kurumlarında yaygınlaşarak kurumsallaşan Toplam Kalite Yönetimi (TKY) dir. Feigenbaum’a göre TKY: kullanılmakta olan ürünün yada hizmetin müşterinin beklentilerine yanıt verebilmesini sağlayan pazarlanabilir, üretim ve bakım özelliklerinin toplamıdır. Bir tanıma göre kalite, müşteri beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanmasıdır (Şişman ve Turan, 2002). Müşteri, üretilen bir mal ya da hizmetin alıcısı yada tüketicisi olarak tanımlanmaktadır. TKY “müşteri”leri “hizmet veya ürün bekleyen veya alan herkes” olarak “tedarikçi” leri de “hizmet veya ürün beklediğimiz veya aldığımız herkes” olarak tanımlar (Ensari, 1999). Süreç olarak eğitimde kalite ise, Sadece bir girdi yada bir sonuç olarak değil aynı zamanda öğretmen, öğrenci ve diğer eğitimciler arasındaki kurum içi etkileşimin doğası, program, okul ya da sistemin “Yaşam Kalitesi”, değerler öne sürülmektedir (Adams, 1998). Müşteri kavramı iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Öğrenciler okulun birinci derecede dış müşterileri olarak nitelenebilir (Balci, 2005). Dış

müşteri; işyeri dışındaki kişi ve kuruluşlar; örgütün ürettiği ürün veya hizmetten kaliteli olmak şartıyla en yüksek yararı sağlamak isteyen kişiler veya kurumlardır. Örgüt içinde çalışan tüm elemanlar dış müşteriler için çalışıldığının ve tatmin edilmiş müşterilerin çok değerli olduğunun bilincinde olmalıdır. öğrenciler, eğitim hizmetini doğrudan alan müşteri grubudur (MEB EARGED, 2002). Eğitim konusunda pek çok müşteri vardır. Bunların en önemlilerinden olan öğrenciler için eğitim, onların bundan sonraki yaşamlarını varlık içinde sürdürebilmeleri için gereklidir (Tribus,1994).

Okul örgütünü diğer bazı örgütlerden ayıran kendine has özellikleri vardır. Eğitim örgütü diğer örgütlere oranla daha toplumsal niteliktedir. Öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, denetmen ve diğer görevliler ve ilgililer hep insandır. Yani insan için, insanla birlikte ve insanlar tarafından yürütülen bir hizmettir (İlgar, 2000). Okulun bu kendine has örgüt özellikleri, yukarıda belirtilen çağdaş yönetim yaklaşımlarında öne çıkan insan memnuniyeti ögesini daha da önemli kılmaktadır. Eğitim örgütünde verilen hizmetin temel yararlanıcısı öğrencilerdir. Bu hizmetten faydayı öncelikle öğrenciler, daha geniş çapta düşünüldüğünde ise; toplum görecektir. Beklentiler, bireye örgütte gereksinimlerini nasıl karşılaması ve amaçlarını nasıl gerçekleştirmesi gerektiğinin planlamasında bir harita hizmeti görür (Aydın, 2005).

Eğitim öğretim sürecinde bilgiyi öğrenecek olan temel unsur öğrencidir. Öğrencinin memnuniyeti öğrenmeye ilişkin isteğini de etkiler. Öğrencinin bir bilgiyi tam olarak öğrenebilmesi için onun o bilgiyi öğrenmeye açık ve istekli olması gereklidir. Memnun öğrenciler öğrenmeye devam etmeye güdülenirler çünkü yaptıkları işin değerini görürler (Keller, 2007). Okulun girdisi olarak görülen öğrencilerin aldıkları eğitim boyunca okulla ilgili beklentilerinin karşılanması ve öğrencilerin memnuniyetinin sağlanması okulun kaliteli çıktı vermesini sağlayacaktır. Dolayısıyla eğitim hizmetleri, geleneksel öğretmen merkezli sistemden uzaklaşıp öğrenciyi merkeze alan yeni bir anlayışla yürütülmelidir. “Öğrenci merkezli eğitim”, öğrencilerin ilgilerini, isteklerini, becerilerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak biçimde öğretim yaşantılarının düzenlenmesidir (MEB, 1997).

Öğrenci memnuniyetinin sağlanmasında öğrencinin okul yönetiminde karara katılması önemli bir etkidir. Okula dayalı yönetimin en önemli başarılarından birisinin, öğrencinin eğitim ve öğretim çevresinin geliştirilmesi ve bunun öğrenci performansındaki olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir. Okula dayalı yönetimde kararların ortak alınması önemlidir. Öğretmenler, müdürler, bölge eğitim yöneticileri, veliler, öğrenci ve toplumun diğer üyelerinden oluşan grup kararlarının daha yüksek nitelikte kararlar olacağı şüphesizdir. Okula dayalı yönetime katılan öğrenciler okulu sahiplenirler. Okul kararlarında ve uygulamalarında daha fazla söz sahibi olurlar. Okula dayalı yönetim, öğrenci ve öğretmen arası ilişkileri geliştirirken, program ve etkinliklerin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğunu sağlar, öğrencilerin bu etkinliklerde yer almalarına yardımcı olur. Öğrenciler okula dayalı yönetim kurullarında düşüncelerini rahatça ifade ederler ve atılgan olurlar (Güçlü, 2000). Öğrencinin yönetim kararlarına dahil edilmesi; öğrencilerin ihtiyaç ve taleplerini tespit etmek, özgüvenlerini geliştirmek, iletişim becerilerini geliştirmek ve sosyalleşmelerini sağlamak açısından önemlidir. Okulun örgüt beklentileri, öğrenci tercihleri, toplumun etkilenmesinde etkisi olduğu söylenebilir. Öncelikle okulun öğrencilerin tercih, beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak için programlarını ne ölçüde güncelleştirdiğinin, öğrencilerin başarısı ve geleceği için sağladığı imkânların incelenmesi gerekmektedir. Sonrasında

ise; örgütün başarılı öğrencileri çekmek ve sistemde tutmak, öğrencileri memnun etmek için geliştirmiş olduğu imkânların incelenmesi ve öğrencilerin memnuniyet derecesinin tespit edilmesi gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2002).

Öğrencinin beklentilerinin karşılanması, memnuniyetinin sağlanması, öğrenciden verim alınması ve böylece okulun amaçlarına ulaşması için öğrenciye danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin sunulması büyük önem taşır. Skovholt'a (1985) göre, akademik başarı için, öğrencinin olumlu bir kişisel yaklaşıma sahip olması gereklidir. Öğrenci kişilik hizmetleri genellikle öğrencilerin barınma, beslenme, sağlık, serbest zamanları değerlendirme gibi ihtiyaçlarını giderecek yardımlar yanında, onların gizil güçlerini geliştirme, yetenek ve ilgilerine uygun okul ve meslek seçme, insanlarla daha iyi ilişkiler kurabilme gibi kişilik gelişimleri ve uyum sorunlarının çözümü için onlara yapılacak yardımları kapsamaktadır. Öğrenci kişilik hizmetlerinin amacı, öğrencinin eğitim ortamından en yüksek düzeyde yarar sağlayabilmesi için gerekli olanakları hazırlamak ve var olan engelleri ortadan kaldırmaktır (Kuzgun, 2000). Amerikan okullarında bu konuda okul öncesi eğitimden, yetişkinlerin eğitimine kadar, danışmanlık ve rehberlik tipi personel ve programlar belirgin bir şekilde yer almaktadır (Skovholt, 1985). Okulların varlık amacı olan öğrencilerin okuldan memnun olmalarının başarılarını da etkileyeceği söylenebilir. Öğrencilerin memnuniyet düzeylerini artırmak başarılarını da artırmak anlamına gelir. Öğrencileri eğitim sürecinde etkileyen faktörlerin geliştirilmesi, öğrencilerin okuldan duydukları memnuniyeti yükseltebilir.

Şencan ve Ordun (2000) tarafından İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi öğrencilerinin üniversiteye giriş sınav tercihleri ile derslerden duydukları memnuniyet ve mesleki yönelimlerine ilişkin bir araştırmada; son sınıflara doğru üniversiteden memnuniyet düzeylerinin azalmakta olduğu saptanmıştır. Kıyıcı (2003), internet destekli ortamda öğrenci memnuniyeti üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun internet destekli öğretimden memnun oldukları saptanmıştır. Mert (2004)' in araştırmasında, öğrencilerin çoğunluğunun okuldan memnun oldukları tespit edilmiştir. Memnuniyetsizliklerini belirttikleri konular ise; teneffüslerin yetersizliği ve ders aralarında dinlenememeleri, okul kararlarında görüş sahibi olmamaları, yönetim ile olan diyaloglarının yetersizliği, öğrenci işleri, yemekhane ve servisler hakkındaki sıkıntıları ve not dağıtımının objektif olmayışı gibi hususlardır. Uzgören N. ve E. (2004), Dumlupınar Üniversitesi Fakülte ve Yüksekokullarında lisans eğitimi gören lisans öğrencilerinin üniversiteye yönelik memnuniyetleri ile öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte veya yüksekokul, üniversiteye isteyerek gelip gelmemeleri ve barınılan yer arasında çeşitli anlam düzeylerinde ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Tok ve Sontay'ın (2006), yaptıkları araştırma sonuçlarına göre; mesleki teknik eğitimde, etkili öğretimin daha üst düzeyde gerçekleşebilmesi için öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin çok daha iyi olması gerektiği, öğretmenlerin öğrencilerle sevgiye, saygıya, hoşgörüye dayalı diyalog kurması gerektiği, öğrencilerin derse katılımının artırılması gerektiği, okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetlerin öğretimi olumlu yönde etkilediği, okulun ısıtma sistemi, çevre düzeni ve temizliğinin öğrenci motivasyonu açısından önemli olduğu saptanmıştır. Burgaz ve Ekinci' nin (2007), yaptıkları araştırmanın sonucunda; fakülte öğrencilerinin beklenti düzeylerinin yüksek, memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu; öğrenci görüşlerinin fakültelere göre farklılık gösterdiği, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir beklentiye ve benzer memnuniyet düzeylerine sahip oldukları

saptanmıştır. Shim ve Morgan (1990), öğrenci tutum ve memnuniyetinin yüksek öğretimde stratejik planlamaya etkisi üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin derslere ilişkin algıları ve kariyer beklentilerinin öğrencilerin tutumları ve memnuniyetleri üzerinde çok önemli etkisi olduğu, öğrencilerin algılanan performanslarının memnuniyetleri üzerinde önemli etkisi olduğu saptanmıştır. Shim ve Morgan'ın (1990), diğer bir araştırmasına göre, öğrencilerin programların kalitesine ilişkin beklentileri arasında az bir farklılık olduğu ancak, bölüm ve üniversiteye ilişkin memnuniyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Nauta (2007), tarafından yapılan çalışmada, üst sınıflarla karşılaştırıldığında öğrencilerin memnuniyet düzeyleri arasında farklılık tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Ortaöğretim kurumları öğrencilerinin kendi memnuniyetlerine etki eden etmenleri, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeylerini ve bu memnuniyet düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim kurumları öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri nedir?
2. Ortaöğretim kurumları öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri arasında,
 - a) Öğrencilerin cinsiyetine göre,
 - b) Öğrencilerin okudukları okulların resmî veya özel oluşuna göre;
 - c) Öğrencilerin okudukları okulların türüne göre,
 - d) Öğrencilerin okudukları okulun öğretim şekline göre,
 - e) Öğrencilerin okudukları okulun mevcuduna göre,
 - f) Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre,
 - g) Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcuduna göre,
 - h) Öğrencilerin okudukları okuldaki sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliğine göre

anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli araştırmalarda, geçmişte ya da halen var olan bir durumun betimlenmesi amaçlanır (Karasar, 1998).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılında Antalya ili Metropol alanı (Konyaaltı, Kepez ve Muratpaşa ilçeleri) içerisinde bulunan 44 resmî, 6 özel ortaöğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırmada oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem, 50 ortaöğretim kurumundan random usulüne göre seçilen 17 ortaöğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Bu okullarda öğrenim gören 9., 10., 11. ve hazırlık okumuş son sınıf düzeyindeki her kümeden de 10' ar kişi alınarak kademeli örnekleme yapılmıştır. Kümelerin çok sayıda alınması örnekleme aşırı büyütüyorsa kademeli örnekleme alınabilir (Karasar,1998). Böylece her okuldan toplam 40 öğrenciyeye ölçek uygulanmıştır. Uygulanan 680 ölçekten 570 adeti geri dönmüş ve çeşitli nedenlerle 20

ölçeğin atılmasından sonra 343'ü kız, 207'si erkek olmak üzere toplam 550 öğrenci ölçeği değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre tolerans gösterilebilir hata (% 5) için gerekli örneklem (Balci, 2009) sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ölçmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 42 maddeden oluşan "Öğrenci Memnuniyeti Ölçeği" adında bir ölçme aracı kullanılmıştır. 5li likert ölçeğinin derecelendirmesinde memnuniyet derecesinin eşit dağılımını sağlamak ve sistematik bir değerlendirme yapabilmek için seçenekler "Çok memnunum"(5), "memnunum"(4), "Orta derecede memnunum"(3), Memnun Değilim(2) ve "Hiç memnun değilim"(1), şeklinde sınıflanarak sayısal niteliğe dönüştürülmüştür. Likert modeli beş seçenek ve 4 aralıktan oluşan $4/5=0,80$ lik bir fark aralığı değeri hesaplanmıştır.

Ölçeğin hazırlanması için alan taraması yapılarak ilgili yayın ve araştırmalar incelenmiş ve 65 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Benzer sorular birleştirilerek alan uzmanlarının da görüşleri alınarak soru sayısı önce 54' e, daha sonra 120 kişilik bir grupta pilot uygulama yapılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda soru sayısı 42'ye indirilmiştir. Aracın geliştirilmesinde şu işlemler yapılmıştır. Ölçme aracının güvenilirliği değerlendirilirken iç tutarlılık ölçütüne başvurulmuştur. Ölçme aracı yeter sayıda uygulanmış ve faktör analizine tabi tutulmuştur. Temel Bileşenler Tekniği uygulanarak rotasyon yöntemiyle varimax döndürme yapılarak faktör yükleri hesaplanmıştır. Hesaplamadan sonra elde edilen faktör yükleri incelenerek faktör yükleri .47'nin üstünde olan maddeler seçilmiştir. Kaiser Meyer Olkin test değeri, .956'dır. Bunun dışında ölçek maddeleri için madde test korelasyonları (madde ayırıcılık gücü indeksi) hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve tümü için güvenilirlik hesaplamada Alfa güvenilirlik katsayısını (iç tutarlılık) hesaplama yoluna gidilmiştir. 42 maddeden oluşan Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .96'dır. Faktörlerce toplam varyansın % 60.42'sini açıklamaktadır.

Verilerin analizinde "SPSS for Windows 12.0" sosyal bilimler için istatistik paket programından yararlanılmıştır. Araştırma problemine ilişkin verilerin çözümlenmesinde; frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; İki ya da daha fazla ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için gereken varsayımlar sağlandığında parametrik testlerden t testi ve Anova kullanılmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda Alpha = 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın verilerinin istatistiksel bulgularını ve yorumları şu şekildedir:

1. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuldan Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin genel memnuniyet düzeylerine yer verilmiş ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuldan Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Ankette Yer Alan Maddelerin Tümüne Göre Algıları

Madde	Öğrenci Memnuniyetine Etki Eden Etmenler	Memnuniyet Düzeyleri		
		N	\bar{x}	S
1	Okulu ve bölümleri ısıtma-soğutma hizmetlerinden	550	2,83	1,31
2	Okulumuzda güvenle ilgili hizmetlerinden	550	3,51	1,15
3	Okulumuzun düzeninden	550	3,41	1,16
4	Okulumuzdaki sosyal faaliyetlerden(Eğitici kulüpler, folklor vb)	550	3,10	1,31
5	Okulumuzdaki sportif faaliyetlerden	550	3,26	1,26
6	Okulumuzun (gidiş-geliş)ulaşım kolaylığından	550	3,74	1,17
7	Öğrencilerin okuldaki sorunlarının çözülmesi bakımından	550	3,06	1,26
8	Okulumuzun bulunduğu yerleşim çevresinden	550	3,41	1,35
9	Okul kütüphanesinin hizmetlerinden	550	3,21	1,28
10	Okul bahçesindeki düzenleme ve olanaklardan	550	3,12	1,27
11	Okul başarılarımızın takdir edilerek ödüllendirilmesi bakımından	550	3,56	1,18
12	Okulumuzun disiplininden	550	3,32	1,38
13	Okulda geçirdiğim vakitten	550	3,48	1,29
14	İdarecilerin okul kurallarını uygulayış şeklinden	550	3,18	1,36
15	Öğrenci kılık kıyafeti ile ilgili düzenlemelerden	550	2,81	1,45
16	Okul kurallarının işleyişinden	550	3,27	1,30
17	Ders programında yer alan derslerden	550	3,30	1,26
18	Ders kitaplarının ilgi çekici olması bakımından	550	2,50	1,28
19	Ders içeriklerinin (Müfredat) öğrenci ihtiyacına cevap vermesinden	550	2,70	1,27
20	Ders İçeriklerinin öğrenci seviyesine uygunluğu bakımından	550	3,02	1,24
21	Her dönem okutulan derslerin sayısı bakımından	550	3,27	1,13
22	Okul bahçesinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması bakımından	550	3,10	1,33
23	Sınıfların ders işleme elverişli olması bakımından	550	3,45	1,15
24	Okul binasının, derslik ve bölümlerinin yeterliliği bakımından	550	3,48	1,19
25	Okul binasının düzeni ve kullanılabilirliğinden	550	3,40	1,13
26	Okul ve bölümlerin ısı, ışık ve havalandırılmasından	550	2,98	1,27
27	Öğretmenlerin öğrencilere karşı yaklaşımından	550	3,47	1,16
28	Sınıf donanımlarının (masa,sıra,tahta,bilgisayar vb) yeterliliğinden	550	3,29	1,34
29	Öğretmenlerimizin dersi işleme yönteminden	550	3,54	1,11
30	Öğretmenlerimizin öğrencilere adil (eşit) davranması bakımından	550	3,25	1,29
31	Okulun, gelecekle ilgili beklentilerimi karşılaması bakımından	550	3,25	1,22
32	Öğretmenlerimizin mesleki yeterliliğinden	550	3,71	1,11
33	Öğretmenlerimizin, uygulamalı anlatım yapması bakımından	550	3,51	1,19
34	Öğretmenlerimizin derste öğrencilere yaklaşımından	550	3,56	1,05
35	Sınıf mevcutlarımızın yeterliliği bakımından	550	3,81	1,21
36	Okulumuzda verilen eğitimin kalitesinden	550	3,52	1,10
37	Öğretmenlerimizin verdiği ödevlerden	550	3,31	1,24
38	Derslerimizin zevkli işlenmesi bakımından	550	3,29	1,21
39	Öğretmenlerin, derse zamanında girip çıkması bakımından	550	3,95	,97
40	Öğretmenlerimizin, bizi geleceğe hazırlamasından	550	3,53	1,17
41	Öğretmenlerin, kendimize güvenimizi geliştirmesinden	550	3,45	1,25
42	Derslerdeki performansımızın değerlendirilme biçiminden	550	3,40	1,23
	Toplam	550	3,16	31,12

Ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin memnuniyet düzeylerine bakıldığında; aritmetik ortalamanın $\bar{x}= 3,16$ olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumdan orta düzeyde memnun oldukları şeklinde ifade edilebilir. Ölçek maddeleri incelendiğinde; öğrencilerin sırayla memnuniyet düzeylerinin en yüksek olduğu 5 madde şunlardır: 1- Öğretmenlerin, derse zamanında girip çıkması (md.39, $\bar{x}= 3,95$); 2- Sınıf mevcutlarımızın yeterliliği (md.35, $\bar{x}= 3,81$); 3- Okulumuzun (gidiş-geliş)ulaşım kolaylığı (md.6, $\bar{x}= 3,74$); 4- Öğretmenlerimizin mesleki yeterliliği (md.32, $\bar{x}= 3,71$); 5- Öğretmenlerimizin derste öğrencilere yaklaşımı (md.34, $\bar{x}= 3,56$); Her 5 madde ile ilgili olarak öğrenciler “Memnunum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin sırayla memnuniyet düzeylerinin en düşük olduğu 5 madde şunlardır: 1- Ders kitaplarının ilgi çekici olması (md.18, $\bar{x}= 2,50$); 2- Ders içeriklerinin (Müfredat) öğrenci ihtiyacına cevap vermesi (md.19, $\bar{x}= 2,70$); 3- Öğrenci kılık kıyafeti ile ilgili düzenlemeler (md.15, $\bar{x}= 2,81$); 4- Okulu ve bölümleri ısıtma-soğutma hizmetleri (md.1, $\bar{x}= 2,83$); 5- Okul ve bölümlerin ısı, ışık ve havalandırılması (md.26, $\bar{x}= 2,98$). Ders kitaplarının ilgi çekici olması bakımından öğrenciler “Memnun Değilim” düzeyinde, diğer 4 madde ile ilgili olarak ise “Orta” düzeyde Memnunum düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

2. a. Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin cinsiyetleri bakımından memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmaya katılan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 550 öğrenciden 343’ü kız ve 207’sinin erkek olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan “t” testine göre, ,05 düzeyinde olmak üzere ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur ($P= ,10$ ve $P> ,05$)

2.b Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin Okudukları Okulların Resmî veya Özel Oluşuna Göre memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Tablo 2. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerinin Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Resmî veya Özel Oluşuna Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları

RESMÎ-ÖZEL	N	\bar{x}	S	T	Sd	ÖNEM DENETİMİ
Resmî	479	137,22	31,00	4,11	548	$P=,00$ $P<,05$
Özel	71	153,28	28,36			Fark Anlamlıdır
TOPLAM	550					

Tablo 2.’de ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların resmî veya özel oluşuna göre dağılımı ve “t” testi sonuçları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 550 öğrenciden 479’unun resmî ve 71’inin özel okulda öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Resmî okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama (\bar{x}) 137,22’dir. Özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama (\bar{x}) 153,28’dir. Yapılan istatistiki çözümlemede “t” değeri 4,11’dir. Ortaöğretim

kurumlarında öğrenim gören resmî ve özel okul öğrencilerinin memnuniyet düzeylerine ilişkin "P" değeri ,00 olup, $P < ,05$ 'tir. Bu nedenle ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerine ilişkin olarak resmî ve özel okul değişkenine göre aralarında anlamlı bir farklılık vardır.

Resmî okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri $\bar{x} = 137,22$, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri $\bar{x} = 153,28$ olup; özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri daha yüksektir. Bunun nedeni; özel okul imkânlarının (fiziki imkânlar, sosyal ve sportif faaliyetler, yönetim ve öğretmenlerin yaklaşımı, öğrencilere yönelik hizmetler...) resmî okula göre daha fazla olması ve öğrencileri daha fazla memnun etmesi olabilir.

2.c. Ortaöğretim kurumu öğrencilerinin öğrenim gördükleri Okul Türüne Göre memnuniyet düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar

Yapılan varyans analizi sonucunda, "okul türüne" göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Okul türüne ilişkin memnuniyet düzeyi en yüksek olanlar ($\bar{x} = 142,20$) mesleki ve teknik lisede öğrenim gören öğrenciler iken; memnuniyet düzeyi en düşük olanlar ise ($\bar{x} = 136,35$) genel lisede öğrenim gören öğrencilerdir. Anadolu lisesi öğrencilerinin memnuniyet düzeyi ise $\bar{x} = 141,77$ ' dir ($P = ,11$; $P > ,05$).

2.d. Ortaöğretim Kurumu Öğrencilerinin Okudukları Okulların Öğretim Şekline Göre Memnuniyet Düzeylerinde Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yapılan "t" testi sonucunda, ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Memnuniyet Düzeyleri Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Öğretim Şekline Göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 550 öğrenciden 340'u normal ve 210'unu ikili öğretim şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Normal öğretim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama (\bar{x}) 139,84'dir. İkili öğretim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama (\bar{x}) 138,41'dir. Yapılan istatistiki çözümlemede "t" değeri ,521'dir. Ortaöğretim kurumlarında normal ve ikili öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerine ilişkin "P" değeri ,60 olup, $P > ,05$ 'tir.

2.e. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerinde Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Mevcuduna Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulların Mevcuduna Göre Memnuniyet Düzeylerinin ANOVA Sonuçları

OKUL MEVCUDU	N	\bar{x}	S	F	P	Fark (Scheffe)
A- 500'den az	81	151,84	27,11	10,57	,00	A-B
B- 500-1000	219	137,15	30,46			A-E
C- 1000-1500	139	140,72	32,81			B-E
D- 1500-2000	30	154,23	20,61			C-E
E- 2000'den fazla	81	124,57	29,91			D-E
Toplam	550	139,29	31,12			

◆ Kemal Kayıkçı / Özlem Sayın

Buna göre $P = ,00$ ($P < ,05$) olduğundan “okul mevcuduna” göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Okul mevcuduna ilişkin memnuniyet düzeyi en yüksek olanlar, ($\bar{x} = 154,23$) mevcudu 1500 -2000 olan okullarda öğrenim gören öğrenciler iken; memnuniyet düzeyi en düşük olanlar ise ($\bar{x} = 124,57$) mevcudu 2000’den fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerdir. Bunun nedeni; mevcudu 1500 -2000 olan okullarda öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin daha fazla olması, iletişimin daha güçlü olması bakımından ideal olduğu; ancak mevcudu 2000’den fazla olan okullarda işleyiş ve imkânlar açısından çeşitli sorunlar yaşanabileceği söylenebilir. Okul mevcuduna göre öğrencilerin memnuniyet düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığını bulmak için varyans analizi yapılmıştır.

Buna göre; mevcudu 500’den az olan okulların öğrencileri ($\bar{x} = 151,84$) ile mevcudu 500-1000 olan okulların öğrencilerinin ($\bar{x} = 137,15$) memnuniyet düzeyleri arasında *anlamlı bir farklılık vardır*. Mevcudu 500’den az olan öğrencelerin memnuniyet düzeyleri daha yüksektir. Mevcudu 500’den az olan okulların öğrencileri ($\bar{x} = 151,84$) ile mevcudu 2000’den fazla olan okulların öğrencilerinin ($\bar{x} = 124,57$) memnuniyet düzeyleri arasında *anlamlı bir farklılık vardır*. Mevcudu 500’den az olan öğrencelerin memnuniyet düzeyleri daha yüksektir. Mevcudu 500 -1000 olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyi ile mevcudu 2000’den fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyi arasında anlamlı bir farklılık vardır. Mevcudu 500 -1000 olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyi, mevcudu 2000’den fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyinden yüksektir. Mevcudu 1000-1500 olan okulların öğrencileri ($\bar{x} = 140,72$) ile mevcudu 2000’den fazla olan okulların öğrencilerinin ($\bar{x} = 124,57$) memnuniyet düzeyleri arasında *anlamlı bir farklılık vardır*. Mevcudu 1000 -1500 olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyi, mevcudu 2000’den fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyinden yüksektir. Mevcudu 1500-2000 olan okulların öğrencileri ($\bar{x} = 154,23$) ile mevcudu 2000’den fazla olan okulların öğrencilerinin ($\bar{x} = 124,57$) memnuniyet düzeyleri arasında *anlamlı bir farklılık vardır*. Mevcudu 1500 -2000 olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyi, mevcudu 2000’den fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyinden yüksektir.

2.f. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerinde Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 4. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Memnuniyet Düzeylerine İlişkin ANOVA sonuçları

SINIF DÜZEYİ	N	\bar{x}	S	F	P	Fark (Scheffe)
A- 9.sınıf	155	156,94	29,09	35,37	,00	A-B
B- 10.sınıf	136	141,89	29,79			B-C
C- 11.sınıf	159	128,57	26,22			A-C
D-Haz. okumuş son sınıf	100	125,48	29,57			A-D
Toplam	550	139,29	31,12			B-D

Buna göre; sınıf düzeyine ilişkin memnuniyet düzeyi en yüksek olanlar ($\bar{x}= 156,94$) 9.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler iken; memnuniyet düzeyi en düşük olanlar ise ($\bar{x}= 125,48$) hazırlık okumuş son sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerdir. Bunun nedeni; mezun olacak durumda olan hazırlık okumuş son sınıf öğrencileri zamanlarını üniversite sınavına hazırlanarak geçirmesi, sınav ve gelecek kaygısı yaşamaları; yani sınıf düzeyi arttıkça gelecek kaygısının da arttığı ve kaygının memnuniyet düzeyini olumsuz yönde etkilediği şeklinde açıklanabilir.

Varyans analizi sonucunda farkın kaynağını bulmak için Scheffe testi kullanılmıştır. Buna göre $P= ,00$ ($P< ,05$) olduğundan “sınıf düzeyine” göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. 9. sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 156,94$) ile 10. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}= 141,89$) memnuniyet düzeyleri arasında, *anlamlı bir farklılık vardır*. 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyi, 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyinden yüksektir. 10.sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 141,89$) ile 11.sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}=128,57$) memnuniyet düzeyleri arasında *anlamlı bir farklılık vardır*. 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyi, 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyinden yüksektir. 11. sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 128,57$) ile 9. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}= 156,94$) memnuniyet düzeyleri arasında *anlamlı bir farklılık vardır*. 11. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyi, 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyinden düşüktür. Hazırlık okumuş son sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 125,48$) ile 9. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}= 156,94$) memnuniyet düzeyleri arasında *anlamlı bir farklılık vardır*. Hazırlık okumuş son sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyi, 9. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyinden düşüktür. Hazırlık okumuş son sınıf öğrencileri ($\bar{x}= 125,48$) ile 10. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x}= 141,89$) memnuniyet düzeyleri arasında *anlamlı bir farklılık vardır*. Hazırlık okumuş son sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyi, 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyinden düşüktür.

2.g. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerinde Öğrencilerin Sınıf Mevcuduna Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Mevcuduna Göre Memnuniyet Düzeylerine İlişkin ANOVA sonuçları

SINIF MEVCUDU	N	\bar{x}	S	F	P	Fark (Scheffe)
A- 20'den az	75	129,21	26,50	5,61	,00	A-B
B- 20-30	340	142,91	30,44			
C- 30-40	92	138,53	33,39			
D- 40'dan fazla	43	129,90	33,89			
Toplam	550	139,29	31,12			

Buna göre; sınıf mevcuduna ilişkin memnuniyet düzeyi en yüksek olanlar ($\bar{x}= 142,91$) sınıf mevcudu 20-30 olarak öğrenim gören öğrenciler iken; memnuniyet düzeyi en düşük olanlar ise ($\bar{x}= 129,21$) sınıf mevcudu 20'den az olarak öğrenim gören öğrencilerdir.

Bunun nedeni; mevcudu 20-30 olan sınıflarda sosyal etkinlik imkânının daha fazla olması, iletişim ve etkileşimin daha iyi olması, gruplara katılımın daha iyi gerçekleşmesi olarak, mevcudun 20'den az olmasının sosyal etkinlik imkânını, iletişim ve etkileşimi, gruplara katılımı olumsuz yönde etkileyebileceği şeklinde açıklanabilir.

Gruplar arasındaki görüş farkının anlamlılık düzeyini ölçmede varyans analizi kullanılmıştır. Buna göre $P = ,00$ ($P < ,05$) olduğundan "sınıf mevcuduna" göre orta-öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre; mevcudu 20'den az olan sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ($\bar{x} = 129,21$) ile mevcudu 20-30 olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x} = 142,91$) memnuniyet düzeyleri arasında *anlamlı bir farklılık vardır*. Mevcudu 20-30 olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyi, mevcudu 20'den az olan sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyinden yüksektir.

2.h. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Memnuniyet Düzeylerinde Öğrencilerin Okudukları Okuldaki Sosyal ve Sportif Faaliyetlerin Yeterliliğine Göre Anlamlı Bir Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Okullarındaki Sosyal ve Sportif Faaliyetlerin Yeterliliğine Göre Memnuniyet Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

SOSYAL ve SPORTİF FAALİYETLER	N	\bar{x}	S	F	P	Fark (Scheffe)
A- Çok Yeterli	118	163,10	30,46	81,86	,00	A-B
B- Orta düzey	297	139,06	25,38			
C- Yetersiz	135	119,00	28,67			
Toplam	550	139,29	31,12			

Tablo 6.'da ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin okuldaki sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliğine dair öğrencilerin görüşlerine göre dağılımı (N), okuldaki sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliğine dair öğrencilerin görüşlerine göre memnuniyet düzeyine ilişkin aritmetik ortalama (\bar{x}) ile standart sapmalar

(S) verilmiştir. Buna göre; Okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri "yetersiz" olarak değerlendiren öğrenciler ($\bar{x} = 119,00$) ile okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri "çok yeterli" olarak değerlendiren öğrencilerin ($\bar{x} = 163,10$) memnuniyet düzeyleri arasında *anlamlı bir farklılık vardır*. Okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri "yetersiz" olarak değerlendiren öğrencilerin memnuniyet düzeyi, okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri "çok yeterli" olarak değerlendiren öğrencilerin memnuniyet düzeyinden düşüktür. Bunun nedeni; okuldaki sosyal ve sportif faaliyetlerin, öğrencilerin enerjilerini harcayabilmelerine olanak sağlaması, öğrencileri sürekli aktif tutması bakımından memnuniyet düzeylerine olumlu etkisi olduğu şeklinde açıklanabilir. Sonuç olarak; okuldaki sosyal ve sportif faaliyetlerin düzeyi ile öğrencilerin memnuniyet düzeyi arasında bir ilişki olduğu söylenebilir.

Gruplar arasındaki görüş farkının anlamlılık düzeyini ölçmede varyans analizi kullanılmıştır. Buna göre $P = ,00$ ($P < ,05$) olduğundan “sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliğine” göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri “çok yeterli” olarak değerlendiren öğrenciler ($\bar{x} = 163,10$) ile okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri “orta düzey” olarak değerlendiren öğrencilerin ($\bar{x} = 139,06$) memnuniyet düzeyleri arasında *anlamlı bir farklılık vardır*. Okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri “çok yeterli” olarak değerlendiren öğrencilerin memnuniyet düzeyi, okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri “orta düzey” olarak değerlendiren öğrencilerin memnuniyet düzeyinden yüksektir.

Okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri “orta düzey” olarak değerlendiren öğrenciler ($\bar{x} = 139,06$) ile okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri “yetersiz” olarak değerlendiren öğrencilerin ($\bar{x} = 119,00$) memnuniyet düzeyleri arasında *anlamlı bir farklılık vardır*. Okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri “orta düzey” olarak değerlendiren öğrencilerin memnuniyet düzeyi, okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri “yetersiz” olarak değerlendiren öğrencilerin memnuniyet düzeyinden yüksektir.

Sonuç ve Öneriler

Genel olarak ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumdan orta düzeyde memnun oldukları saptanmıştır. Öğrenciler sırasıyla “ Öğretmenlerin, derse zamanında girip çıkması, Sınıf mevcutlarının yeterliliği, Okullarının (gidiş-geliş) ulaşım kolaylığı, Öğretmenlerin mesleki yeterliliği, Öğretmenlerin derste öğrencilere yaklaşımları” konularında en yüksek memnuniyet düzeyine ulaşırken; “Ders kitaplarının ilgi çekici olması, Ders içeriklerinin öğrenci ihtiyacına cevap vermesi, Öğrenci kılık kıyafeti ile ilgili düzenlemeler, Okulu ve bölümleri ısıtma-soğutma hizmetleri, Okul ve bölümlerin ısı, ışık ve havalandırılması” konularında en düşük düzeyde memnuniyet belirtmişlerdir. Öğrencilerin cinsiyetinin memnuniyet düzeylerini etkilemediği görülmektedir.

Öğrencilerin okudukları okulların resmî veya özel olmasının, memnuniyetleri üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Özel okullarda okuyan öğrencilerin resmî okullarda okuyan öğrencilere göre memnuniyet düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bunda özel okullarda belirgin olan “müşteri memnuniyeti” anlayışının ve buna dayalı olarak özel okulların sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerinin ön plana çıkmasının etken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okudukları okulların mevcuduna göre memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; okul mevcuduna ilişkin memnuniyet düzeyi en yüksek olanlar mevcudu 1500-2000 olan okullarda öğrenim gören öğrenciler iken; memnuniyet düzeyi en düşük olanlar ise mevcudu 2000’den fazla olan okullarda öğrenim gören öğrencilerdir. Buna göre mevcudun 2000’den fazla olmasının öğrenciye kişisel hizmetleri getirme ve özel olarak ilgilenme olanağını azaltmasının öğrenci memnuniyetini de azalttığı söylenebilir. Çünkü, örgüt büyüdükçe çalışanların memnuniyetinin azaldığı yönünde kanıtlar bulunmaktadır (Davis, 1988); Robbins, 1994)

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okula ilişkin memnuniyet düzeyleri azalmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre;

sınıf düzeyine ilişkin memnuniyet düzeyi en yüksek olanlar 9.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler iken; memnuniyet düzeyi en düşük olanlar ise hazırlık okumuş son sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler olarak saptanmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyinin yükselmesine paralel olarak memnuniyetlerinin düşmesinin en önemli nedenlerinden biri olarak yaklaşan ÖSS sınav stresi ve gelecek kaygısının olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin sınıf mevcuduna göre memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; sınıf mevcuduna ilişkin memnuniyet düzeyi en yüksek olanlar sınıf mevcudu 20-30 olarak öğrenim gören öğrenciler iken; memnuniyet düzeyi en düşük olanlar ise sınıf mevcudu 20'den az olarak öğrenim gören öğrenciler olarak saptanmıştır. 20-30 kişilik sınıfların, öğrencilere hem sınıf içi sosyal gruplar ve arkadaşlıklar kurmada hem de öğretmen ilgisinden yararlanmada öğrencileri memnun ettiği söylenebilir.

Okuldaki sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliğine göre öğrencilerin memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre; okuldaki sosyal ve sportif faaliyetlerin yeterliliğine ilişkin memnuniyet düzeyi en yüksek olanlar okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri "çok yeterli" olarak değerlendiren öğrenciler iken; memnuniyet düzeyi en düşük olanlar ise okuldaki sosyal ve sportif faaliyetleri "yetersiz" olarak değerlendiren öğrenciler olarak saptanmıştır. Buna göre sportif ve sosyal faaliyetlerin öğrenci memnuniyetinde önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin memnuniyet düzeylerini artırmak için şu öneriler geliştirilmiştir:

Ders kitapları, öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmalıdır. Okul bölümleri ve dersliklerin ısı, ışık ve havalandırma gibi fiziksel koşullar öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmelidir. Okul yönetimleri ve eğitim personeli öğrenci memnuniyetini hedef alacak şekilde çalışmalarını yürütmelidir. Okul mevcutlarının 2000' in üzerine çıkmamasına gayret edilmeli ve mevcudu artan okullara ek bina yapmak yerine yeni okullar açılmalıdır. Liselerde öğrenim gören öğrencilerin sınav zamanı yaklaştıkça artan gerilimlerini azaltmak için rehberlik servisleri daha aktif çalışmalı ve okulların bu konudaki uzman eksiklikleri giderilmelidir. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin sınav ve gelecek kaygılarını önleyici tedbirler alınmalıdır. Öğrenci kılık- kıyafet uygulamasında öğrenci görüşleri de alınmalıdır. (Örnek: Formanın rengi konusunda fikirleri alınarak en çok istenen renk uygulanabilir). Okullarda sosyal ve sportif faaliyetler artırılmalı ve öğrencilerin bu faaliyetlerden faydalanmaları özendirilmelidir. Sınıf mevcutları, binanın yeterliliğine göre 20-30 olarak düzenlenebilir. Okullar, öğrencilerin kaçtıkları ve ızdırap duydukları bir mekan olmaktan çok, onların isteyerek ve severek geldikleri, etkinliklerine zevkle katıldıkları mekanlar haline getirilmelidir. Bunun için programlar, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre oluşturulmalı, ayrıca tam gün etkinliklerle müzik, resim, ve güzel sanatlar eğitimine, kültürel ve sportif etkinliklere ağırlık verilmelidir.

Kaynakça

- Açıklalın, A. (2002) İnsan Kaynağının Geliştirilmesi. PegemA yayınları, Ankara. 3. Baskı.
- Adams D. (1998). Eğitimde Kalitenin Tanımlanması, (Çev. Necati Cemaloğlu). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Aydın, M.(2005). Eğitim Yönetimi, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balci, A.(1993). Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Balci, A. (2002). Etkili Okul. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 3. Baskı.
- Balci, A. (2005). Toplam Kalite Yönetimi. Y. Özden (Edt.).Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (s. 245-278). Ankara: Pegem yayınları ikinci baskı.
- Balci, A. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler. Ankara: Pegem A yayıncılık. 7. baskı.
- Bozkurt, E. ve Daşcan, Ö. (2002). Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği, Ankara: Anı yayıncılık.
- Burgaz B., Ekinci C.E(2007). "Öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi'nce Sunulan Hizmetlere İlişkin Beklenti ve Memnuniyet Düzeyleri", <http://www.iibfdergi.hacettepe.edu.tr/20071.htm>, sayfa 02.01.2008 tarihinde ziyaret edilmiştir.
- Çağlayan A.(2003). İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim Yönetimde Kalite, İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Davis, K. (1988) İşletmelerde İnsan Davranışı. Örgütsel Davranış. (Çev. Kemal Tosun ve Ark.). İstanbul: İşletme İktisadi EnstitüsüYayını no:98
- Ensari, H.(1999). 21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi. Sistem. İstanbul.
- Ertürk S(1985). Problems On Quality Of Education In Curriculum Development, Ankara: Hacettepe University.
- Glasser, W. (1999). Okulda Kaliteli Eğitim (U. Kaplan Çev.). İstanbul: Beyaz Yayınları 1. Basım.
- Güçlü, N.(2000). Milli Eğitim Dergisi, Ankara: Millî Eğitim Basımevi. Sayı 148.
- İlgar, L.(2000). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi, İstanbul, Beta Basım.
- Karasar N.(1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya Y.K.(1993). Eğitim Yönetimi, Ankara: Bilim Yayınları.
- Keller J.W.(2007), <http://coe.sdsu.edu/eet/Articles/arcsatisfaction/start.htm>, sayfa 22.12.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir.
- Manisa MEM (2009). (<http://www.manisahuristik.com/haber> "Öğrencilerin okuldan kaçış sebepleri" Manisa Hürriyet. (Aktaran. Melahat Kılıçarslan 2009). Erişim: 10.05.2010
- Kıyıcı, M.(2003), "İnternet Destekli Ortamda Öğrenci Memnuniyeti", <http://tez2.yok.gov.tr/tezjic/tez.htm>, sayfa 01.01.2008 tarihinde ziyaret edilmiştir.
- Kuzgun, Y. (2000). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- MEB EARGED. (2002). MLO Modeli, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1997). Okul Gelişim Modeli: Planlı Okul Gelişimi, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Mert O. T. (2004). "Sakarya Üniversitesi Vakfı Kolejinde Öğrenci Memnuniyetinin Ölçümü ve Analizi", <http://tez2.yok.gov.tr/tezjic/tez.htm>, sayfa 01.01.2008 tarihinde ziyaret edilmiştir.
- Nauta, M.(2007). "Assessing College Students' Satisfaction With Their Academic Majors", Journal of Career Assessment, Vol. 15, No. 4, 446-462 .
- Özgün, Ş. (2008) OKS'de İlk 100'e Giren Tek Devlet Okulunun Sırrı: "Herkes Okula Severe Geliyor". Hürriyet Gazetesi. 27 Temmuz.2008.
- Özsoy O.(2003). Etkin Öğrenci Etkin Öğretmen Etkin Eğitim, Hayat Yayıncılık, İstanbul.

◆ **Kemal Kayıkçı / Özlem Sayın**

- Robbins, S. (1994). Örgütsel Davranışın Temelleri. (Çev. S. A. Öztürk). Eskişehir: ETAM A.Ş. Anadolu Üniversitesi vakfı.
- Shim S. ve Morgan G. A.(1990). "Predicting Students' Attitudes and Satisfactions: Implications for Strategic Planning in Higher Education", Clothing and Textiles Research Journal, Vol. 8, No. 3, 29-38 .
- Skovholt, T. (1985). Possible Counselling Psychology Contributions To Quality Education, Ankara: Hacettepe University.
- Şencan, H. ve Ordun G.(2000)., "İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınav Tercihleri İle Derslerden Duydukları Memnuniyet ve Mesleki Yönelimlerine İlişkin Göstergeler", http://www.isletme.istanbul.edu.tr/surekli_yayinlar/dergiler/nisan2000/5.htm, sayfa 10.10.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir.
- Şişman M. ve Turan S.(2002). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve Okul Yönetimi. (Ed. Yüksel Özden). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı. Ankara: Pegem A yayınları ikinci baskı, ss. 99- 146.
- Tribus M.(1994). "Total Quality Management In Education" Developing Quality Systems in Education , London.
- Tok A. ve Sontay S.(2006). "Mesleki Eğitimde Öğrenci Memnuniyeti ve Etkili Öğretim", Ankara: Milli Eğitim Dergisi, Sayı 172, Güz.
- Uzgören N. & E.(2007). "Dumlupınar Üniversitesi Lisans Öğrencilerinin Memnuniyetini Etkileyen Bireysel Özelliklerin İstatistiksel Analizi- Hipotez Testi, Ki-Kare Testi ve Doğrusal Olasılık Modeli", <http://sbe.dumlupinar.edu.tr/17/173-192.pdf>, sayfa 25.10.2007 tarihinde ziyaret edilmiştir.

SATISFACTION LEVELS OF HIGH SCHOOL STUDENTS*

Kemal KAYIKÇI**

Özlem SAYIN***

Abstract

The purpose of this study is to define the satisfaction levels of the high school students and whether there is difference between the satisfaction levels according to some variables. The population of this survey consists of the students in 44 state and 6 private high schools in the centre (Konyaalti, Kepez, Muratpaşa) of Antalya in 2007-2008 educational years. The data were gathered from 550 students (343 female and 207 male students) of 9th, 10th, 11th and final grade. In this study a five point Likert Scale "Student Satisfaction" questionnaire developed by the researchers was used. The Cronbach's Alpha value of the questionnaire (consists of 42 questions) is .96. The data were analyzed by means, standard deviation, t test and one-way Anova and Scheffe. The analyses of the group comparisons were based on .05 Alpha level. The results of this study show that there are significant differences between the satisfaction levels of students according to the schools as state and private, the number of students in schools, class levels, the number of students in classes, social and sports activities in schools.

Key Words: High school, satisfaction, total quality management

* This article was presented in 2 September 2008 in 17th National Education Congress as a poster in Sakarya.

** Assistant Prof. Dr.; Akdeniz University Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

*** Science Expert; Serik Anatolian Vocational and Girls Vocational High School's Teacher.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNE DÜZENLENEN BİLİM DANIŞMANLIĞI ÇALIŞTAYININ DEĞERLENDİRİLMESİ (Tokat Örneği)*

Hatice KARAER**

Fergan KARAER**

Nagihan ŞAHİN***

İskender PARMAKSIZ****

Özet

Bu çalışma, TÜBİTAK-BİDEB tarafından desteklenen ortaöğretim öğretmenlerinin (fizik, kimya, biyoloji, matematik ve bilgisayar) bilimsel araştırma projesi yürütebilme ve öğrencilerine bilim danışmanlığı yapabilme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, 21–25 Ocak 2008’de Tokat’ta 54 öğretmenle düzenlenen çalıştayın amacına ulaşip ulaşmadığı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının olup olmadığı, etkinliğin değerlendirilmesine öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, mezun oldukları fakülte, kıdem, görevli oldukları il ve okullarının etkisinin olup olmadığını araştırılmıştır. Verilerin toplanması ve değerlendirilmesinde etkinliğe başlamadan önce ve sonra anket çalışmaları, etkinlikler sırasında yapılan nitel gözlemler ve yarı yapılandırılmış mülakat görüşmelerinden çalıştayın amacına ulaştığı belirlenmiştir. Hizmet içi kurslarının yapılan çalıştaya benzer şekilde yapıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha faydalı ve üretken olacaklarını düşündürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çalıştay, bilim danışmanlığı, hizmet içi eğitim

Giriş

Son yıllarda bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler, toplumların sosyal, kültürel, ekonomik alanlarında olduğu gibi çeşitli meslek dallarında da değişim ve gelişime neden olmaktadır. Öğretmenlerin eğitim alanındaki değişim ve gelişimlerden haberdar olmaları için öncelikle niteliklerini yükseltme, kendi potansiyellerini tam olarak kullanma becerisi kazanmaları gerekir. Öğretmenlerin niteliklerinin gelişmesi, profesyonel bir öğretmen kimliği kazanmaları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile sağlanabilir (Seferoğlu, 2004; Saban, 2000; Karaküçük, 1987). Öğretmenlerin daha üst düzeyde öğrenim görmeleri ve yetişmeleri için 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu” öğretmenlere, yaz ve akşam okulları açılır ya da hizmet içi kurs ve seminerler düzenlenir” hükmünü getirmiştir (MEB, 1987, 23).

* Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmiştir.

** Yrd. Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi ABD, Samsun

*** Amasya Üniversitesi, Eğitim Fak., İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, Amasya

**** Yrd. Doç. Dr.; Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Fen Edebiyat Fak., Biyoloji Bölümü, Tokat

Ülkemizde öğretmen yetiştirme iki aşamada gerçekleşmektedir. Birincisi üniversitelerin ilgili bölümlerince yürütmekte olan hizmet öncesi eğitimidir. Bu alanda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) arasındaki aktif işbirliği sonucu geliştirilip uygulamaya konulan “Türkiye’de Eğitim Faaliyetlerinin Yeniden Yapılandırılması” projesi ile önemli bir adım atılmıştır. İkincisi, mevcut öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetleridir. Bu faaliyetler, öğretmenlerin kendilerini yetiştirdiği, diğer taraftan her birinin ayrı ayrı yaşadığı kişisel tecrübelerinin paylaşıldığı olumlu bir süreçtir. Bu süreç öğretmenin, mesleğe başladığı ilk günden, mesleği bıraktığı güne kadar bilgi kaynağından elde ettikleri bilgi ve tecrübeleri, bir düzen içinde diğer öğretmen ve öğrencilerine aktarmasını kapsar. Bu bağlamda MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının desteğiyle ülke genelinde hemen her branşta öğretmenlerin hizmet içi deneyim ve ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda, okulların koşulları ve olanaklarının, okul yöneticilerinin tutum ve yaklaşımlarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca farklı türde okullarda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim, deneyim ve ihtiyaçları arasındaki farklılıklar da araştırılmıştır. MEB’in bu projesi önemli bir adım olmasına karşılık bugüne kadar yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik etkili uygulamaların gerçekleştirilemediği ve değişik sorunların yaşandığı bilinmektedir. Bu sorunların çözülmesi için öncelikle öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yeni bir yapılanmaya gidilmesi gerekmektedir (Öztürk Akar, 2006; Şahin, 1996; Taymaz vd., 1997; Aytac, 2000; Bağcı ve Şimşek, 2000).

Çağdaş öğretim sistemlerinde öğretmenin, öğrenci merkezli öğretim için öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrenme sürecine öğrencinin katılımını ve katkısını sağlama, öğrenciyi sürekli güdüleme vb. farklı rolleri bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin alanlarında yetenekli olmasının yanında, öğretmenlik mesleğinin gereği olan öğrencilerle birlikte çalışmaya istekli, sabırlı, araştırmacı ve öğrenciyi odak alan tutum özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim sürecinde mesleği ile ilgili hazırlık aşamasının önceden tamamlanmış olmasına bağlıdır.

Ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda mevcut okullardaki potansiyelin harekete geçirilmesi için TÜBİTAK-BİDEB (Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı), 2005 yılında insan kaynağının etkinlik ve verimlilik düzeylerini artırmak, geleceğin bilim insanlarının yetişmesine katkıda bulunmak amacıyla ülke genelinde “Lisans ve Lisans Öncesi Öğretmen ve Öğrencilere Yönelik Etkinlikleri Destekleme- Eğitimde Bilim Danışmanlığı” projesi başlatmıştır. Bu proje ile eğitimcilerin eğitimi, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitimi ile ilgili seminer, kurs, çalıştay vb. gibi etkinliklerin düzenlenmesine destek verilmektedir. Bu etkinliklerin amaçları öğretmenlerin, öğrenme ve öğretim hakkındaki olumsuz geleneksel etkilerden uzaklaştırarak bilgi ve teknolojiyi tüketme yerine, üreten toplumun gelişmesine katkı sağlama, ekip halinde çalışabilme, karar verebilme, sorun çözebilme, sorumluluk alabilme ile ilgili temel becerilere sahip öğrenci yetiştirilmesine teşvik etmektir. Bu durum öğretmenlerin proje yapma ve girişimcilik ruhunu canlandıracağı gibi araştırmacı insan gücünün, nitelik ve nicelik yönünden geliştirilmesine, ihtiyaç duyulan alanlarda araştırmacıların ortaya çıkmasına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışma, TÜBİTAK-BİDEB tarafından desteklenen ortaöğretim öğretmenlerinin (fizik, kimya, biyoloji, matematik ve bilgisayar) bilimsel araştırma projesi yürütebilme ve öğrencilerine bilim danışmanlığı yapabilmeye becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

TÜBİTAK-BİDEB tarafından desteklenen “Fizik, kimya, biyoloji, matematik ve bilgisayar öğretmenlerini bilim danışmanlığı ve eğitimi yönünden destekleme çalıştay” 21–25 Ocak 2008 tarihlerinde Büyük Tokat Oteli’nde kamp şeklinde düzenlenmesi planlanmıştır. Bu amaçla Amasya, Giresun, Kastamonu, Ordu, Samsun, Sinop ve Tokat Millî Eğitim Müdürlüklerine çalıştayın amaç ve hedeflerinin ortaöğretim öğretmenlerini bilgilendirmeleri için resmi bir yazı gönderilmiştir. Ayrıca çalıştay etkinlik koordinatörü tarafından internet üzerinden ilgilenen öğretmenlerin özgeçmişleri ile başvuru yapabilecekleri ve uygun görülen öğretmenlerle temasa geçileceği duyurulmuştur. Öğretmenlerin seçimlerinde; yüz yüze görüşmenin güçlüğü dikkate alınarak öğretmenlerin özgeçmişleri incelenerek (yüksek lisans, doktora, farklı etkinliklere katılma vb gibi.) bazı kıstaslar aranmıştır. Okullarda öncelikle alanları fizik, kimya, biyoloji ve matematik olan öğretmenlerin görev yaptıkları ortaöğretime göre sırasıyla Fen, Anadolu öğretmen/ Anadolu ve Düz lise, bilgisayar alanı için sırasıyla Anadolu Ticaret ve Meslek liseleri tercih edilmiştir. Bu okullardaki öğretmenlerde özellikle daha önce proje çalışması yapmış deneyimli öğretmenlere öncelik verilerek uygun görülen 65 öğretmene davetiye gönderilmiştir. Çalışmaya davet edilen öğretmenlerin mağdur olmamaları için çalıştay süresince görevli izinli sayılmaları konusunda illerdeki Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile valilik olurları alınmıştır.

Çalışmanın Örnekleme

Samsun, Sinop, Kastamonu, Amasya, Tokat, Ordu ve Giresun illerinde fizik, kimya, biyoloji, matematik ve bilgisayar öğretmenlerinden 54 öğretmen oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalıştay öncesinde, öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yanı sıra çalıştay vb. etkinliklere daha önce katılıp katılmadıkları, bu çalışmaya katılma amaçları ve beklentilerine yönelik görüşlerini almak için açık uçlu bir anket çalışması yapılmıştır.

Çalıştay sırasında, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakat görüşmeleri yapılarak çalıştayın beklentilerine yanıt verip vermediği, çalıştayın daha önce katıldıkları etkinliklerden farklı olup olmadığı varsa olumlu ve olumsuz yönleri, çalıştayın mesleki gelişimlerine katkıda bulunup bulunmadığı, böyle bir etkinlik tekrar olursa katılıp katılmayacakları vb. gibi sorular yöneltilmiştir.

Çalıştay sonunda öğretmenlerin etkinliğin genel değerlendirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla olumlu olumsuz 43 maddeden oluşan Likert tipi bir anket uygulanmıştır. Bu anket, daha önce Amasya ve Kayseri illerinde, biyoloji öğretmenlerinin bilimsel araştırma projesi yürütebilme ve öğrencilerine bilim danışmanlığı yapabilmeye becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalıştayların genel değerlendirilme anketidir. Anket çalışmasında, öğretmenlerin kişisel bilgileri, çalıştay sırasında yapılan ahenk çalışmaları, sabah kahvaltısı, öğle ve akşam yemeği, ara öğünlerdeki ikramların yanında çalıştayın genel değerlendirilmesine yönelik görüşleri de

yer almaktadır. Anketteki faktör yük değeri 0,765–0,993 arasında ve Cronbach alfa güvenilirlik kat sayısı 0,751'dir (Karaer vd., 2008).

Verilerin Değerlendirilmesi

Anket çalışmaları çalışmaya katılan 65 öğretmene uygulanmış ancak değerlendirme anketlerinde cinsiyet, yaş, branş vb özelliklerde eksik verilere rastlandığından 54 öğretmenin görüşleri dikkate alınmıştır. 54 öğretmenin kişisel bilgileri frekans ve yüzde dağılımı; çalıştay öncesinde yöneltilen soruların yanıtları ve çalıştay sırasında yapılan yarı yapılandırılmış mülakat görüşleri maddeler halinde; çalıştay sonunda yapılan değerlendirme anketindeki seçeneklerin frekans ve yüzde dağılımı şeklinde verilerek yorumlanmıştır. Ayrıca etkinliğin değerlendirilmesine öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, mezun oldukları fakülte, kıdem, görevli oldukları il ve okullarının etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bilgisayar ortamında SPSS 12,0 programından yararlanılmıştır. Bulgular ANOVA ve t-testlerinden yararlanılarak yorumlanmış ve anlamlılık düzeyi $P < 0,05$ alınmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerden öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 1-4'de, çalıştayın genel değerlendirilmesinden elde edilen veriler Tablo 5-7'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyet, Yaş ve Eğitim Durumlarının Frekans ve % Dağılımı.

Değişken	Düzy	f	%
Cinsiyet	Bay	42	77,8
	Bayan	12	22,2
	Toplam	54	100
Yaş	20- 25	2	3,7
	26- 30	9	16,7
	31- 35	16	29,6
	36- 40	14	25,9
	41- 45	12	22,2
	46- 50	-	-
	51 ve üzeri	1	1,9
	Toplam	54	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	45	83,3
	Y. Lisans	8	14,8
	Doktora	1	1,9
	Toplam	54	100

Tablo 1 incelendiğinde; çalışmaya % 22,2'si bayan % 77,8 erkek ve en fazla 31–35 yaş grubunda olan öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin % 16,7'sini yüksek lisans ve doktora yapanlar oluşturmaktadır. Çalışmaya erkek öğretmenlerin katılımının bayan öğretmenlerden fazla olması, bayanların okul dışındaki sorumluluklarının erkek öğretmenlere oranla daha fazla olduğu ve böyle etkinliklere katılma isteklerini azalttığını düşündürmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Hizmet Süresi, Branş ve Mezun Durumlarının Frekans ve % Dağılımı.

Değişken	Düzye	f	%
Hizmet Süresi	1-5	5	9,3
	6-10	18	33,3
	11-15	15	27,8
	16-20	11	20,4
	21-25	4	7,4
	26-30	1	1,9
	Toplam	54	100,0
Branş	Bilgisayar	10	18,5
	Biyoloji	12	22,2
	Fizik	13	24,1
	Kimya	11	20,4
	Matematik	8	14,8
	Toplam	54	100,0
Mezun Olduğu Fakülte	Fen-Edebiyat	17	31,5
	Eğitim	34	62,9
	Enstitü	2	3,7
	Diğer	1	1,9
	Toplam	54	100,0

Tablo 2'ye göre 30 yıl ve üzeri hizmeti olan öğretmenler, çalışmaya katılanların sadece % 1,9'unu oluştururken, 6-10 yıllık öğretmenlerin oranı %33,3 tür. Çalışmaya en az katılım (% 14,8) matematik, en fazla fizik branşında olurken, öğretmenlerin % 62,9'u eğitim fakültesi mezunudur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İl ve Okulların Frekans ve % Dağılımı.

Değişken	Düzye	f	%
Görev Yaptıkları İl	Amasya	3	5,6
	Giresun	4	7,4
	Kastamonu	3	5,6
	Ordu	4	7,4
	Samsun	5	9,3
	Sinop	3	5,6
	Tokat	35	64,8
	Toplam	54	100,0
Görev Yaptıkları Ortaöğretim	Fen L.	14	25,9
	Anadolu öğretmen L.	4	7,4
	Anadolu L.	15	27,8
	Düz L.	8	14,8
	Meslek L.	10	18,5
	Bilsem	3	5,6
Toplam	54	100,0	

L.= Lisesi
Bilsem: Bilim Sanat Merkezi

Tablo 3 incelendiğinde çalıştaya en fazla katılım Tokat ilinden (% 64,8) en az Amasya, Samsun ve Sinop illerinden (%5,6) olmuştur. Katılımın Tokat'tan fazla olması, çalıştayı Tokat'ta kamp şeklinde olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullara göre en fazla katılım, Anadolu ve Fen lisesinden olurken en az katılım, Anadolu Öğretmen ve Bilim Sanat merkezinde çalışan öğretmenlerdir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanma ve Powerpoint Sunum Hazırlama Durumlarının Frekans ve % Dağılımı.

Değişken	Düzyey	f	%
Bilgisayar Kullanma Durumu	Çok İyi	7	13,0
	İyi	16	29,6
	Orta	27	50,0
	Zayıf	4	7,4
	Çok Zayıf	-	-
	Toplam	54	100,0
Powerpoint Sunum Hazırlama Durumu	Çok İyi	7	13,0
	İyi	18	33,3
	Orta	15	27,8
	Zayıf	5	9,3
	Çok Zayıf	9	16,7
	Toplam	54	100,0

Öğretmenlerin bilgisayarı kullanma düzeyleri zayıf olanlar sadece % 4'ünü oluştururken, Powerpoint sunum hazırlama durumlarında zayıf olanlar % 9'unu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %79,6'sı daha önce böyle bir etkinliğe katılmamıştır.

Öğretmenlerin Çalıştaya Katılma Amaçları ile ilgili Görüşleri

- Farklı şehir ve branştan arkadaşlarla tanışabilme,
- Öğrencilere faydalı olabilme,
- Hedeflere ulaşmak için basamak teşkil edebilme,
- Birikimini kullanabilme,
- Psikolojik olarak kendini daha verimli halde görebilme,
- Bilimsel gelişmelerin farkında olabilme,
- Yeni pedagojik yaklaşımlardan haberdar olabilme,
- Mesleki tatmin sağlayabilme,
- Öğrenci merkezli eğitimin önemini öğrencilere aktarabilme,
- Ezberden ziyade, inceleme araştırmaya önem verebilme,
- Uzman öğretmenlik için puan kazanabilme.

Öğretmenlerin çalıştaya katılma amaçları incelendiğinde; sosyalleşmeye yatkın oldukları, derslerinde öğrencilerine bilgiyi ezberletmek yerine öğretmeyi tercih ettikleri, deneyimlerini daha verimli kullanmayı, öğrenciyi daha iyi yaklaşabilmeyi

istedikleri, öğrenmeye açık ve öğrenci merkezli eğitimden yana oldukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin Çalıştaydan Beklentileri ile ilgili Görüşleri

- *Proje yapma aşamaları hakkında bilgi sahibi olabilmek,*
- *Proje hazırlayacak yeterliliğe gelebilme,*
- *Bilim danışmanlığı yönünden hazır hale gelebilme,*
- *İyi bir ekip çalışması gerçekleştirebilme,*
- *Üretici toplum yetiştirmek için öğrencilere gerekli donanımı kazandırabilme,*
- *Öğrencilere aktarılacak tavır, davranış ve hitaplarla projeyi güçlendirme tekniklerini kazanabilme,*
- *Öğrencilerin seviyesine uygun proje konuları hakkında bilgi edinebilme,*
- *Öğrencileri yeni gelişmelerden haberdar edip, ufuklarını zenginleştirmeyi sağlayabilme,*
- *Projede görev alan uzman eğitimcilerin bilgi ve deneyimlerinden faydalanabilme,*
- *Üniversiteler ile ortaöğretim arasında bir köprü oluşturup, iletişimin devamını sağlayabilme,*
- *Zamanı verimli kullanabilme,*
- *TÜBİTAK projelerine öğrenci hazırlayacak donanımı edinebilme,*
- *Proje hazırlamada hangi tür kaynaklara nasıl ulaşacağını öğrenebilme,*
- *TÜBİTAK'ın proje değerlendirme kriterleri hakkında bilgi sahibi olabilme.*

Öğretmenlerin çalıştaydan beklentileri ile ilgili görüşlerine göre çalıştaya bilinçli katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştaya katılma amaçları ile beklentilerine yönelik yanıtları alıp almadıklarını öğrenmek amacıyla çalıştay sırasında yarı yapılandırılmış mülakatlar çalışmaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin mülakatlar sırasında çalıştay ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

- *"Şu ana kadar katıldığım en mükemmel faaliyet. Tek önerim en kısa zamanda tekrarının olması."*
- *"Hocalarımız çok sevecen ve alçak gönüllü."*
- *"Böyle bir ilgiyi şu ana kadar hiçbir yerde görmedim. Bu ilginin görev ve parayla ilgisi yok, bu tam bir gönül işi."*
- *"Öz eleştiri yapmama ve kendimi daha farklı alanlarda yetiştirmeme yardımcı oldu."*
- *"Harika bir organizasyon"*
- *"Böyle bir çalıştayın içinde olmak bana gurur verdi. Farklı, başarılı ve motive edici buldum, devamını bekliyorum."*
- *"Hiçbir yerde olmaktan bu kadar memnun olmamıştım."*
- *"Bu tip bir çalıştayın 10 gün olması daha sağlıklı ve etkili olacaktır."*
- *"Millî Eğitim'de çalışan öğretmenlerin mutlaka bu tür çalışmalara katılması gerekir."*
- *"Katıldığım etkinlikler içinde zaman geçsin demediğim, tam tersine zaman nasıl geçti dediğim bir çalışma."*

Öğretmenlerin çalıştayda yapılan ahenk çalışmalarına yönelik katılma dereceleri ile kahvaltı, yemek ve ikramlara yönelik yapılan anket sonuçlarının frekans ve yüzde dağılımı Tablo 5-6'da verilmiştir. Yapılan değerlendirilmelere göre öğretmenlerden beklenen yanıtların alındığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Çalıştayda Yapılan Ahenk Çalışmalarına Yönelik Katılma Derecelerinin Seçeneklere Göre Frekans ve % Dağılımı.

Madde	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
1	4	7,4	8	14,8	7	13,0	17	31,5	18	33,3
2	18	33,3	22	40,7	8	14,8	4	7,4	2	3,7
3	4	7,4	4	7,4	7	13,0	17	31,5	22	40,7
4	29	53,7	14	46,3	10	18,5	-	-	1	1,9
5	22	40,7	17	31,5	12	22,2	-	-	3	5,6

Madde 1- Ahenk çalışmaları zaman kayıdır. **Madde 2-** Ahenk çalışmaları motivasyonu arttırdı. **Madde 3-** Ahenk çalışmaları yerine etkinliğe daha geç başlanabilir. **Madde 4 -**Ahenk çalışmalarına benzer uygulamalar okullarda ders öncelerinde öğrencilere yaptırılmalı. **Madde 5-** Ahenk çalışmaları gerekli bir uygulamadır

Tablo 6. Öğretmenlerin Çalıştayda Kahvaltı, Yemek ve İkramlara Yönelik Katılma Derecelerinin Seçeneklere Göre Frekans ve % Dağılımı.

Madde	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
1	1	1,9	2	3,7	7	12,7	20	37,0	24	44,4
2	3	5,6	2	3,7	7	12,7	23	42,6	19	35,2
3	23	42,6	25	46,3	3	5,6	3	5,6	-	-
4	24	44,4	23	42,6	5	9,3	2	3,7	-	-
5	29	52,7	18	33,3	4	7,4	3	5,6	-	-
6	29	53,7	19	35,2	5	9,3	1	1,9	-	-
7	26	48,1	18	33,3	4	7,4	6	11,1	-	-
8	34	63,0	17	31,5	3	5,6	-	-	-	-
9	36	66,7	16	29,6	2	3,7	-	-	-	-

Madde 1- Daha fazla ikramlar yapılabilir. **Madde 2-** Dinlenme araları kısa tutulmuş. **Madde 3-** İkramlar damak tadına uygundu. **Madde 4-** İkramlarda sunulan çeşitler oldukça boldu. **Madde 5-** Öğlen yemeklerinde ki menü uygun seçilmiş. **Madde 6-** Seçilen yemeklerin mevsime uygun ve taze olması bizi memnun etti. **Madde 7-** Yemekler evdeki yemeklerimizi arattırmadı. **Madde 8-** Çalışmaya düzenli katılmamız için servis ile evlerimizden alıp, tekrar evlerimize bırakılmak bizi son derece memnun etti. **Madde 9-** Bizim rahatlığımız için her şey düşünülmüştü.

Tablo 7'de öğretmenlerin çalıştayın genel değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Bu görüşlere göre öğretmenlerin hemen hemen hepsi hazırlanan çalıştay etkinliğinin bilimsel araştırma projesi yürütebilme ve bilim danışmanlığı yapabileceğinin geliştirilmesi için gerekli olan bilimsel çalışmaları kapsadığı,

laboratuar ve teknoloji den yararlanma becerilerini geliştirdiği, araziye tanıtma ve destek materyalleri kullanma konusunda yeterli oldukları bulunmuştur.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyet, yaş, brans, mezun oldukları fakülte, hizmet süresi, görevli oldukları il ve okullar arasında $P < 0,05$ anlamlılık düzeyinde farklılık bulunmadığı; öğretmenlerin çalışmaya katılma amaçları, beklenti ve kazanımlarının birbiri ile uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo7. Öğretmenlerin Çalıştayı Genel Değerlendirilme Sorularına Verdikleri Yanıtların Frekans ve % Dağılımı.

Madde	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
1	40	74,1	13	24,1	1	1,9	-	-	-	-
2	1	1,9	-	-	-	-	8	14,8	45	83,3
3	41	74,5	8	14,8	5	9,3	-	-	-	-
4	43	79,6	9	16,7	2	3,7	-	-	-	-
5	29	53,7	20	37,0	4	7,4	1	1,9	-	-
6	30	55,6	17	31,5	6	11,1	1	1,9	-	-
7	13	24,1	1	1,9	-	-	2	3,7	38	70,4
8	2	3,7	1	1,9	1	1,9	13	24,1	37	68,5
9	47	87,0	5	9,3	2	3,7	-	-	-	-
10	43	79,6	9	16,7	1	1,9	1	1,9	-	-
11	42	77,8	11	20,4	1	1,9	-	-	-	-
12	21	38,9	18	33,3	9	16,7	5	9,3	1	1,9
13	35	64,8	15	27,8	4	7,4	-	-	-	-
14	39	72,2	11	20,4	3	5,6	1	1,9	-	-
15	38	70,4	13	24,1	2	3,7	1	1,9	-	-
16	10	18,5	3	5,6	-	-	10	18,5	31	57,4
17	30	55,6	17	31,5	5	9,3	2	3,7	-	-
18	-	-	5	9,3	3	5,6	5	9,3	41	74,5
19	30	55,6	16	29,6	3	5,6	4	7,4	1	1,9
20	-	-	1	1,9	-	-	3	5,6	50	92,6
21	-	-	2	3,7	1	1,9	3	5,6	48	88,9
22	1	1,9	-	-	2	3,7	2	3,7	49	90,7
23	36	66,7	17	31,5	-	-	-	-	1	1,9
24	30	55,6	24	44,4	-	-	-	-	-	-
25	24	44,4	16	29,6	9	16,7	2	3,7	3	5,6
26	1	1,9	7	13,0	7	13,0	16	29,6	23	42,6
27	35	64,8	17	31,5	2	3,7	-	-	-	-
28	38	70,4	14	25,9	1	1,9	1	1,9	-	-
29	33	61,1	15	27,8	5	9,3	-	-	1	1,9

Madde 1- Çalıştayın amacına ulaştığına inanıyorum. **Madde 2-** Burada geçen süre zaman kayıbdır. **Madde 3-** Böyle etkinliklerin daha sık yapılması gerekir. **Madde 4-** Bu etkinlik zaman zaman yapılan hizmet içi eğitimlerden çok farklıdır. **Madde 5-** Bu etkinlik kendime olan güvenimi arttırdı. **Madde 6-** Çalıştayda yer alan akademisyenlerin alanlarında yeterli olduğunu düşünüyorum. **Madde 7-** Böyle etkinliklere ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum. **Madde 8-** Bu etkinliğin diğer seminer ve kurslardan farkı yoktur. **Madde 9-** İyi ki bu çalıştaya katıldım. **Madde 10-** Bu etkinlik öğrencilerle proje hazırlamamda bana yarar sağlayacaktır. **Madde 11-** Kendimi çalıştaya katılmayan diğer öğretmenlere göre şanslı görüyorum. **Madde 12-** Bu etkinlikle birlikte öğrencilik yıllarımı tekrar yaşadım. **Madde 13-** Bu etkinlik mesleki deneyimime katkıda bulundu. **Madde 14-** Böyle etkinliklerin zaman zaman yapılması gereklidir. **Madde 15-** Hizmet içi kurslarında bu etkinliğe benzer olması gerekir. **Madde 16-** Bu etkinliğin ciddi tutulduğunu düşünmüyorum. **Madde 17-** Bu etkinliğin merak duygumu yeniden uyandırdığını hissediyorum. **Madde 18-** Böyle etkinliklere katılmamın herhangi bir maddi veya manevi katkısı olduğunu düşünmüyorum. **Madde 19-** Böyle etkinliklere katılmak fedakârlık yapmayı gerektirir. **Madde 20-** Bu etkinliğe katıldığım için son derece pişmanım. **Madde 21-** Bu etkinliğe kayılmaktansa tatil yamayı tercih ederdim. **Madde 22-** Böyle etkinliklerden zevk alan kişileri anlayamıyorum. **Madde 23-** Bu etkinlik "Emek olmayınca hiçbir şeyin olmayacağını" gösterdi. **Madde 24-** Bu etkinlik bir çalıştayın nasıl yapıldığını ve katılanlara neler kazandırdığını gösterdi. **Madde 25-** Bu etkinliğe kadar çalıştay hakkında herhangi bir bilgiye sahip değildim. **Madde 26-** Etkinlik süresince kendimi tedirgin hissettim. **Madde 27-** Bu etkinlik ile derslerin öğretiminin yaparak ve yaşayarak verilmesi gerektiğine inanıyorum. **Madde 28-** Bu etkinlik bu çalıştaydan sonra yapılacak olan seminer, kurs, kongre gibi bilimsel amaçlı etkinliklere daha rahat katılmamı sağlayacak. **Madde 29-** Bu etkinliğe katıldığım için; etkinliğe katılmayan diğer biyoloji öğretmenlerinden kendimin daha farklı olduğunu görüyorum.

Tartışma

Bu çalışmadan elde edilen bulgular içerik, etkinlik süreci, organizasyon ve etkililik olmak üzere dört alt başlık altında tartışılmıştır.

İçerik

Çalıştayın içerik açısından öğretmenlerin çoğunluğu tarafından genel anlamda yeterli görülmesi, etkinliğe katılan öğretmenlerin ihtiyaçlarına yanıt verdiğinden kaynaklandığı söylenebilir. Yıllardan beri öğretmenlerin meslekî yetersizliklerini gidermek ve onları yeni gelişmeler hakkında bilgilendirmek amacıyla değişik nitelikte hizmet içi eğitim kursları düzenlenmektedir. Bu kurs programlarının öğretmenlerin meslekî gelişmelerine fazla bir katkı sağlamamasının asıl nedeni; içerik tespitindeki yetersizliklerden veya içerik konularının öğretmenlerin öncelikli ihtiyaçlarına yönelik olmadığından kaynaklandığı bilinmektedir (Özdemir, 1997; Kanlı ve Yağbasan, 2002). Bu durum çalıştay boyunca öğretmenlerle yapılan mülakatlarda; çalıştayın daha önce katıldıkları hizmet içi etkinliklerden farklı olduğu ve ihtiyaçlarını karşıladıklarını belirtmişlerdir. Bundan sonra yapılacak hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından zaman kaybı olarak görülmemesi için onların gerçek ihtiyaçlarına yanıt verecek yönde programların hazırlanmasıyla ortadan kaldırılabilir. Ayrıca öğretmen görüşlerine uygun olarak yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetleri zorunlu hale getirilmelidir (Yalın, 1997; Özdemir, 1997). Nakiboğlu ve İşbilir'e (2001) göre MEB ve eğitim fakültelerinin iş birliği ile eğitim alanındaki yeni yöntem, strateji, teknik ve gelişmelerin tanıtıldığı hizmet içi eğitim kurslarındaki uygulamalara öğretmenlerin grup çalışması şeklinde ve özellikle bireysel olarak katılımları sağlanmalıdır. Bu bağlamda bu çalışmanın planlanması, geliştirilmesi ve uygulanması bakımından TÜBİTAK-Üniversite-Millî Eğitim Müdürlüğü işbirliğine örnek bir çalışma olduğu söylenebilir.

Etkinlik Süreci

Bir programın başarısı, programda sunulacak konular için etkili yaklaşımların seçilmesi ve bunların gerektirdiği yöntem ve tekniklerin verimli kullanılmasına bağlıdır.

Bu amaçla çalıştay programı her gün yarım saat ahenk çalışmaları ile başlamıştır. Ahenk çalışmalarından beklenen seçeneklerin katılım derecelerinin frekans ve yüzde dağılımlarının diğer seçeneklere göre yüksek olması ahenk çalışmalarına yer verilmesinin olumlu olduğunu düşündürmektedir. *“Bu etkinlikteki ahenk çalışmalarına benzer uygulamalar okullarda ders öncelerinde öğrencilere yaptırılmalı”* maddesine katılan öğretmenlerin fazla olması onların böyle etkinliklerle öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde geliştireceği, derslerde öğrencilerin sıkılmayacağı ve kendilerinin daha verim olacaklarını düşündürmüş olabilir (Tablo 5).

Etkinliğin ilk üç günü öğretmenlere değişik konularda bir buçuk saatlik konferanslar verilmiştir. Çalıştayların uygulama sürecinde öğretmenlere proje etkinlikleri, seçtikleri alanda öğretim üyesi rehberliğinde proje önerisi hazırlama, geliştirme, uygulama, raporlama, sunum ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik bilgi ve beceriler kazandırılmıştır.

Çalıştayın son gününde proje sunumları ve bunların değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalıştay süresince öğretmenlerin çok özverili ve çalışkan oldukları gözlemlenmiş özellikle yapılan projelerin kayda değer olduğu görülmüştür. Projelerin değerlendirilmesi TÜBİTAK'ın proje değerlendirme kriterlerine göre öğretmenlere yaptırılmış ve ağırlık ortalamaları alınarak dereceye giren projeler ödüllendirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun özverili ve çalışkan durumları daha önce proje deneyimi olması onların bu işi daha iyi nasıl yapabilirim şeklinde düşündüğü ve bilimsel anlamda eğitimini almak için katıldıklarını düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin gerek TÜBİTAK gerekse diğer kurumlara gönderecekleri projeleri nasıl yönlendirecekleri, proje hazırlarken nelere dikkat edecekleri, bir konunun proje olması için hangi kriterlerin dikkate alınacağı ve hangi aşamaların takip edileceği gibi faktörleri öğrenmek ve daha bilinçli hareket etmek istedikleri söylenebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin bugünkü eğitim sistemine göre öğretmenin yerinin öğrenciye bilgiyi doğrudan aktaran değil, bilgiye ulaşma becerisini kazandıran kişi olduğunun farkında oldukları söylenebilir. Bundan dolayı çalışmaya katılan öğretmenlerin herhangi bir kurum ya da kişilerin baskısı olmadan kendi hür iradeleriyle katıldıklarını düşündürmektedir. Öğretmenlerin çalışmaya katılma amaçlarında *“Uzman öğretmenlik için puan kazanabilme”* maddesi bu sonucu desteklemektedir. Bu madde ilk anda okunduğunda ideal öğretmen modeline uymadığını düşünülse de böyle etkinliklere katılan öğretmenlerin mükâfatlandırılması gerektiği ve bu tür etkinliklere katılanlar öğretmenleri teşvik edeceğini düşündürmektedir.

Organizasyon

Çalıştay organizasyon açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin hemen hemen hepsi çalıştayın yeri, tarihi ve içeriği konusunda zamanında bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin gerekli hazırlıkları yaparak çalışmaya katılmalarına ve çalıştaydan önemli ölçüde faydalanmalarına olanak sağlamıştır. Çalıştay sırasında öğretmenlerin kahvaltı, ara öğün ve yemek, gibi ihtiyaçlarının yanında projeleri için gerekli araç ve gereçler proje koordinatörleri tarafından sağlandığı gibi, Gazi Osman Paşa (GOP) Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi imkânları da kullanılmıştır. Tablo 6'da öğretmenlerin çalıştayda kahvaltı, yemek, servis ve ikramlarla ilgili görüşleri incelendiğinde beklenen yanıtların alındığı söylenebilir. Özellikle *“Bizim rahatlığımız için her şey düşünülmüştü.”* maddesinin frekans ve yüzde dağılımın bu çalıştayın ev ortamını aratmadığı, öğretmen ve akademisyenlerin bir

arada bulunduğu bir kamp olduğu söylenebilir. Hizmet içi kurslarının etkili olup olmamasında kursun öğretim yöntemleri de önemli rol oynamaktadır (Shallcreoss ve Robinson, 1999). Bu nedenle, programların içerikleri kadar, uygulanacak öğretim yöntemleri ve öğrenme yaklaşımlarının seçimi önemlidir. Feldmann'a (1996) göre organize edilen küçük grupların birlikte çalışmasına yönelik etkinliklerin amaçlarına uygun şekilde uygulandığı takdirde bu çalıştay gibi hizmet içi eğitim bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir.

Etkililik

Bir eğitim programının değerlendirilmesi, öğretmenlere etkinlik süreci sonunda kazandırılan davranışların kontrol edilmesiyle programının etkinliği hakkında yargıda bulunmak ve ortaya çıkabilecek bir takım sorunların programın hangi boyut ve unsurlarından kaynaklandığını belirleyerek ihtiyaç duyulan düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır.

Uygulanan çalıştayın öğretmenlerin ihtiyaçlarına yanıt verip vermediği, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının olup olmadığı ve etkinlik programın hedeflenen davranışları öğretmenlere kazandırma derecesini ölçmek amacıyla etkinlik sonunda uygulanan değerlendirme anketi ve mülakat görüşleri kapsamlı olarak irdelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştaydan kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamaya uygulamadıklarını görmek amacıyla üç yıl süreyle takip edilmesine karar verilmiştir. Çalıştay öncesi ve sonrası yapılan anketler ve çalıştay sırasındaki mülakat görüşlerinden, düzenlenen çalıştayın öğretmenlerin bilimsel araştırma projesi yürütmeleri ve öğrencilerine bilim danışmanlığı yapabilmeleri becerilerinin geliştirilmesi konusunda mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirecek nitelikte olduğu söylenebilir. Çalıştayın hedeflerine ulaşmasında, programın geliştirilmesinde TÜBİTAK-Üniversite-Millî Eğitim Müdürlüğü arasında işbirliği yapılması, içeriğin öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve isteklerine göre tespit edilmesi, etkinliğin hazırlanmasında ilgili alan uzmanlarının fikirlerinin alınması, konuların sunulmasında akademisyenlerin aktif olarak görev alması ve akademisyenlerin öğretmenlere projelerinde rehberlik etmesinin önemli katkısı olmuştur.

Bu etkinliğe katılan öğretmenlerin herhangi bir kurum ya da kişilerin baskısı olmadan kendi hür iradeleriyle katıldıkları, akademisyenlerin rehberliğinde proje önerisi hazırlama, geliştirme, uygulama, raporlama, sunma, değerlendirmenin nasıl yapılacağına yönelik bilgi ve beceriyi kısa sürede kazanmaları ve etkilerinin hemen görülmesi etkinliğin oldukça verimli olduğunu düşündürmektedir.

Sonuç ve Öneriler

- Öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, branşı, mezun oldukları fakülteleri, hizmet süresi, görevli oldukları il ve okullarının etkisinin olmadığı,
- Öğretmenlerin çalışmaya gelmeden önce beklentilerine yönelik yanıtlar aldıkları,
- Yapılan çalıştayın bugüne kadar yapılmış olan hizmet içi kurslardan farklı olduğu ve bundan sonra yapılacak olanların bu etkinliğe benzer şekilde yapılması gerektiği,
- Öğretmenlerin kendine olan güvenlerinin arttığı,

- Öğrencilik hayatlarını yaşadıkları ve meslektaşları ile kaynaşma olanağı buldukları,
- Bir çalışmanın proje olabilmesinin inceliklerini ve hangi aşamalardan geçmesi gerektiğinin bilincine vardıkları,
- Öğretmenlerin çalıştaydan memnun kaldıkları ve bu tür çalıştayların sık sık yapılması gerektiği,
- Öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme niteliklerini kaybetmedikleri,
- Böyle etkinliklerde alanında uzman akademisyenlerin görev alması gerektiği;
- Böyle etkinliklere katılan ve katıldığını projeleriyle ortaya koyan öğretmenlerin mükâfatlandırılması gerektiği,
- Böyle etkinliklerin yapılabilmesi için TÜBİTAK, YÖK ve MEB arasında bir protokol antlaşmasına ihtiyaç olduğu,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine çalıştayların etkisinin olduğu ve çalıştayın amacına ulaştığı sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler verilebilir.

- TÜBİTAK, YÖK ve MEB arasında bir protokol antlaşmasının yapılması,
- Böyle etkinliklerde alanlarında uzman akademisyenlerin görev alması,
- Hizmet içi eğitim kurslarının bu etkinliğe benzer yapılması,
- Böyle etkinliklere katılımın artması için her ilde her branşa göre ayrı çalıştayların yapılması,
- Böyle etkinliklere katılan öğretmenlerin en az üç yıl süreyle mesleki gelişiminin takip edilmesi,
- Böyle etkinliklere katılan öğretmenlerin katılmayan öğretmenlerden ayırt edilmesi,
- Bu şekilde yapılan etkinliklerin cazip hale getirilmesidir.

Kaynakça

- AYTAÇ, T. (2000). "Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar". **Millî Eğitim**, S.147, ss.66-69.
- BAĞCI, N. ve ŞİMŞEK, S. (2000). "Millî Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış". **Millî Eğitim**, S146, ss.9-12.
- FELDMAN, A. (1996). "Enhancing the Practice of Physics Teachers: Mechanisms for the Generation and Sharing of Knowledge and Understanding in Collaborative Action Research". **Journal of Research in Science Teaching**, 33(5) 513-540.
- KANLI, U. ve YAĞBASAN, R. (2002). "Fizik Öğretmenleri için Düzenlenen Hizmet içi Eğitim Yaz Kursları", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, S. 283, ss.32-38.
- KARAKÜÇÜK, S. (1987). "Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinde Üniversitelerin Fonksiyonları". **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.31, ss.309-315.
- KARAER, H., KARAER, F., ŞAHİN, N. ve AKSOY, A. (2008). "Amasya ve Kayseri İllerinde Biyoloji Öğretmenlerine Düzenlenen Çalıştayların Değerlendirilmesi". **XIII. Biyoloji Kongresi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Trabzon.
- NAKİBOĞLU, C. ve İŞBİLİR, A. (2001). "Ortaöğretim Kurumlarında Biyoloji Derslerinde Görevli Öğretmenlerin Laboratuvarlardan Yararlanma Durumlarının Değerlendirilmesi". **Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- MEB. (1987). Millî Eğitim Temel kanunu, s. 23.
- ÖZDEMİR, S. (1997). "Her Organizasyon Hizmet içi Eğitim Yapmak Zorundadır". **Millî Eğitim Dergisi**, S.133, ss.17-19.
- ÖZTÜRK AKAR, E. (2006). "Farklı Türde Okullarda Çalışan Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Deneyim ve İhtiyaçları". **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.30, ss.174-183
- SABAN, A. (2000). "Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar". **Millî Eğitim**, S.145, ss.25-30.
- SEFEROĞLU, S. S. (2004). "Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar". **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.1, ss.83-95.
- SHALLCREOSS, T. & ROBINSON, J. (1999). "A Model of Participation in continuing professional development and evaluation through action research in education for sustainability". **Journal of In-Service Education**, 25 (3) 403-422.
- ŞAHİN, M. (1996). "Öğretmen Eğitiminde Hizmet içi Eğitimin Yeri ve Önemi". **Çağdaş Eğitim Dergisi**, S.226, ss.17-19.
- TAYMAZ, A. H. SUNAY, Y. ve AYTAÇ, T. (1997). "Hizmet içi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı". **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı:133, 12-16.
- YALIN, H. İ. (1997). "Hizmet İçi Eğitim var olan ya da İleride Çözülmesi Gerekecek Bir Problem İçin Yapılır". **Millî Eğitim Dergisi**, 133, 29-30.

SECONDARY EDUCATION TEACHER TRAINING WORKSHOP THEIR HELD AND EVALUATION OF SCIENTIFIC ADVISORY (Tokat Example)*

Hatice KARAER**

Fergan KARAER**

Nagihan ŞAHİN***

İskender PARMAKSIZ****

Abstract

This study was supported by TUBİTAK-BİDEB of secondary school teachers (physics, chemistry, biology, mathematics and computer) to conduct scientific research projects and students to develop their ability to make scientific advice have been conducted. For this purpose, 21-25 January 2008 in Tokat 54 teacher workshop was held to reach a goal whether or not reached, teachers' professional development contribution of whether the month since the event's evaluation of teacher gender, age, industry, alumni, their faculties, seniority, their provincial officials and the impact of the school and the not investigated. Data collection and evaluation activities before and after the survey, events and observations made during qualitative interviews of semi-structured interviews were determined to achieve the objectives of the workshop. In-service courses is made in a similar way to the workshop to teachers' professional development will be more useful and productive to suggest.

Key Words: Workshop, scientific consultancy, in-service training

* This study was supported by TUBİTAK.

** Assistant Prof. Dr.; Ondokuzmayıs University, Faculty of Education,

*** Amasya University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching.

**** Assistant Prof. Dr.; Gazi Osman Paşa University, Faculty of Science and Literature, Department of Biology.

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ ÜZERİNE

Abdullah AYAYDIN*

Özet

Sanat eğitimi bireylerin kişilik gelişimi ve topluma uyum sağlamasında önemli bir yer tutar. Sanat eğitimi aynı zamanda topluma estetik beğeni ve estetik algı açısından gelişmiş bireyler yetiştirmeyi de amaçlar. Çevre bilinci ve estetik duyarlılığı gelişmiş olan birey, sanat eğitimi sayesinde çevresindeki olayları daha iyi görebilir ve görsel kirliliğe karşı daha duyarlı yaklaşır. Sanat eğitiminin temel amacı bireyi sanat yoluyla eğitmektir. Eğitimin üç temel taşı, öğretmen, öğrenci ve eğitim programıdır. Eğitim programının temel öğelerinden birisi ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme değerlendirme işlemi görsel sanatlar eğitiminde de önemli bir süreçtir. Çünkü öğretme ve öğrenme sürecinin çok önemli bir bileşeni olan ölçme ve değerlendirme doğru yapıldığında öğrenmenin kalitesini artırır. Ölçme ve değerlendirme süreci görsel sanatlar eğitiminde alana özgün bazı özelliklere sahiptir. Bu alanda bazı güçlükler yaşanabilmekte ve bu güçlükler bazen de sorunlara dönüşebilmektedir. Bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Bu araştırmanın temel amacı; görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan zorlukları ortaya koymak, bunlar üzerine tartışmak, bu alandaki yöntem arayışlarını tanıtmak ve öneriler sunmaktır.

Anahtar Sözcükler: Görsel sanatlar eğitimi, ölçme ve değerlendirme

Giriş

Günümüze kadar eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Yapılan tanımların bazı özellikleri vardır. Bu özelliklerden en belirgin olanları, eğitimin bir süreç olduğu ve bu sürecin sonunda insanın davranışlarındaki değişimdir (Kaya, 2006:4). Eğitimin sonunda bir davranış değişikliği amaçlandığına göre, davranış değişikliğinin yapıp yapılmadığının ya da ne kadar yapılabildiğinin bilinmesi gerekir. Başka bir deyişle, eğitimde başarıya ulaşıp ulaşılmadığının bilinmesi, davranış değişikliğinin bilinmesi ile paralellik göstermektedir. Öyleyse, eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin kaçınılmaz olduğu açıktır.

Ölçme ve değerlendirme kavramları birbiriyle yakından ilişkilidir. Öğrenmeyi ölçmek, öğrenmenin çıktısı olan yeterliğin, edimin veya ürünün uygun bir ölçme aracı ile sayısal değerini bulma girişimi ve çabasıdır. Değerlendirme ise bir niceliğin ya da niteliğin, belli ölçütlere göre yorumlanıp yargılanarak değerinin ortaya çıkarılmasıdır (Başaran, 2000:266–282). Ölçme bize sadece bir şeyin niceliğine ilişkin bilgi verir; bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen nicelik ve türden olup olmadığı

* Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Bölümü, Söğütü/Trabzon.

değerlendirmenin konusudur (Yıldırım,1983:2). Yani, sadece ölçme kendi başına bir şey ifade etmez ve değerlendirme de ölçme olmadan sonuca varamaz denebilir.

Eğitimin önemli bir parçası olan ölçme ve değerlendirmenin eğitim yapılan tüm alanlar için gerekli olduğu açıktır. Bir eğitim alanı olarak görsel sanatlar eğitiminde de ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Ancak, görsel sanatlar eğitiminin özgün yapısı diğer alanlara göre farklılıklar göstermektedir. Hem ilk ve ortaöğretimde hem de yükseköğretimde bu farklılık kendini belli etmektedir.

Bu çalışmanın amacı; ölçme ve değerlendirme sürecini görsel sanatlar eğitimi açısından ele almak, bu süreçte yaşanan zorlukları irdelemek, bu konuda yaşanan gelişmeleri ortaya koymak ve bazı öneriler sunmaktır.

Genel Eğitimde Görsel Sanatlar Dersinin Gerekliliği

Sanat eğitimi, bireyin yaratıcı güç ve potansiyellerini eğitmek, estetik düşünce ve bilinci örgütlemek için gereklidir. Sanat, bireyin sosyal ilişkilerini ayarlamasını, işbirliği ve yardımlaşmayı, doğru seçme ve ifade edebilmeyi, bir işe başlayıp bitirme sevincini tatmayı, üretken olmayı sağladığı için gereklidir (Yolcu, 2004:91). Sanat, çocuklarda biriken enerjiyi değerlendirmede, okulca düşünülen her daldaki konular, onların ruhi ve bedeni inkişafına medar olur (Bigalı, 1984:131). Böylece sanat eğitimi ile çocuk hem ruhen hem bedenlen olgunlaşır.

Sanat aynı zamanda evrensel bir iletişim aracıdır. Sanat eğitimi bütün öğrencilerin, bir imgenin ve sembol yüklü bir dünyanın anlamını çözebilmeleri ve onu anlayabilmeleri için çeşitli becerilerini geliştirmelerine yardım eder (NAEA,1994:3). Bu ders aynı zamanda bireyin yapıcı, yaratıcı etkinliklerde sorumluluk duygusunu kazandırır.(Sezer, 2001:3). Bu özellikler için eğitimin bireye kazandırması gereken vazgeçilmez özelliklerin başında geldiği söylenebilir.

Özsoy'a (2003:42) göre; görsel sanatlar eğitimi sadece bu alanda yetenekli insanlara hitap eden bir ders değildir. Her alanda diğerlerine göre daha yetenekli insanlar olduğu gibi bu alanda da vardır. Ancak görsel sanatlar eğitimi yetenekli ya da yeteneksiz ayrımı yapmadan bütün öğrenciler için gereklidir. Bilinmektedir ki insanlar hayatları boyunca seçimlerinde sürekli estetik kararlar verirler ve beğenilerini ortaya koyarlar. Herhangi bir yere değil de özellikle seçilen beğenilen bir yere ağaç dikmek; herhangi bir müzik bestesi yerine seçilmiş bir müzik bestesi dinlemeyi tercih etmek; herhangi bir duvar yerine özellikle seçilen bir duvara tablo asmak; herhangi bir nesne yerine beğenileni aramak; bir elbiseyi rast gele almak yerine en çok yakışanı aramak; tüm bunların nedeni, aslında bir görünüş ve duygu olan estetik seçim yapma ihtiyacı ve zorunluluğudur.

Günümüzün modern dünyasında yaşayan birey gelişmiş bir beğeniye sahip olmalıdır. Gelişmiş bir beğeni anlayışı görsel sanatlar eğitimi ile mümkündür. Başaran'a (2000:104) göre beğeni; insanı, bir nesnenin veya olayın güzel ya da çirkin olduğu yargısına ulaştıran duygudur. İnsanın beğeni duygusu yaşamı boyunca geliştirdiği değerlere dayanır. Bu yüzden beğeni duygusu öznedir. Bireysel ayrılıklar çok olduğu için insanların beğenisi üzerinde tartışma yapılamaz. Ama bu öznel, beğeni eğitiminin bilimsel ve sanatsal bilgilerinin öğrencilere öğretilmesini engellemez. Beğeni eğitiminin amacı; öğrencinin güzeli çirkinden ayırmasına yardım edecek güvenilir, ince ayrıntıları görmeye yarayan bilgiler, beceriler, tutumlar kazanmasını sağlamaktır.

Görsel sanatlar eğitimi genel eğitimin olması gereken bir parçasıdır. Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı gibi bu alan bireyin yetişmesinde ve eğitiminde oldukça etkili ve gerekli bir araçtır. Görsel sanatlar eğitimi yakın zamana kadar yanlış olarak bilindiği gibi, sadece yetenekli öğrencilere özel olan ya da öğrencileri dinlendirmeyi hedef alan bir eğitim etkinliği değil, içinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerin olduğu bir eğitim-öğretim alanıdır.

Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Sorunsalı

Görsel sanatlar alanında bazı sorunların varlığını devam ettirdiği bilinmektedir. Bu sorunlar, ölçme ve değerlendirme sürecini de etkileyebilmektedir. Örneğin, derslerin içeriği ile öğrencilerde oluşması beklenen davranışlar doğrudan alakalı olduğu bilinmektedir. Çünkü davranışları oluşturacak olan şey içeriğin (muhteva) öğrencilere kazandırılmasıdır. Bu durumda değerlendirmeden önce ölçmenin, ölçmeden önce davranışın ve davranıştan önce içeriğin belirlenmiş olması gerekir. Oysa görsel sanatlar eğitiminin içeriğine bakıldığında farklı anlayışlar görülebilmektedir (Ayaydın, 2004).

Örneğin, Uçan'a (1996:130-131) göre; görsel sanatlar eğitimi, kavramsal temeller ve kuramsal model bakımından yeterince sağlam ve tutarlı bir çerçeveye oturtulmalıdır. Düzeyi, süreci ve içeriği ne olursa olsun, sanat eğitimi temelde "genel, özengen ve mesleki" olmak üzere üç ana amaç doğrultusunda tasarlanıp gerçekleştirilmesi gereken bir eğitim alanıdır. San'a (1995:13) göre; en temel sorunlarımızdan biri sanat eğitimi dersleri adı altında sanatı bütüncül anlamıyla işleyen derslerin henüz örgün eğitimde programlara girmemiş olmasıdır. Resim-müzik gibi birbirinden ayrı yapılan dersler yerine el becerilerini, el uğraşlarını ve üç boyutlu çalışmalarını da içeren, müzikli, danslı ve drama ile sanat eğitimi dersleri olmalıdır. Stokrocki ve Kırışoğlu'na (1996) göre ise; görsel sanatlar eğitiminin dört disiplinin birleşmesinden oluşan "Disipline Dayalı Görsel Sanatlar Eğitimi" anlayışına göre düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu görüşe göre görsel sanatlar eğitimi; estetik, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve uygulama alanlarının birleşiminden oluşmalıdır.

Örneklerden anlaşıldığı üzere, görsel sanatlar eğitimin içeriği yani öğretilmesi gerekenin ne olduğu konusunda fikir birliğinden bahsetmek oldukça zor gözükmektedir. İçerik konusunda fikir birliğinin olmayışı dersin amaçlarını da etkileyebilmektedir. Mager'e (1967:3) göre; "Öğrencinin göstermesi istenilen davranış örneğinin tanımlanması eğitimde amacı oluşturur". Yani amaçların somut ve sınırlı olarak belirlenmemiş olması ise öğrenciden beklenen davranışları tanımlanmış olarak ortaya koymasın engellemektedir. Davranışların tanımlanmasının ise doğrudan ölçme ve değerlendirme işlemi ile alakalı olduğu açıktır.

Öğrenme ürünü olan davranışlar üç kısımdır. Öğrenilen insan davranışlarından bir kısmı devinimsel, bir kısmı bilişsel ve bir kısmı da duyuşsal özellikler taşıyan davranışlardır (Özçelik, 1981:2). Görsel sanatlar eğitiminde bu davranış biçimlerinin her türü yer alabilmektedir. Ancak duygusal ve devinimsel özellikli davranışların daha yoğun olduğu söylenebilir. Bu durum ise davranışların gözlemlenebilir ve dolayısı ile ölçülebilir olmasını zorlaştırmaktadır. Ölçmenin olmadığı yerde ise bir sonraki basamak olan değerlendirmeden bahsetmek olanaksız görünmektedir. Böylece ölçme yapmadan değerlendirme basamağına geçen sanat eğitimcisinin kişisel yargılarından ve öznel değerlendirmelerinden uzak durabileceğini söylemek zor olsa gerek.

Değerlendirme, ölçme sonucunda oluşan niceliğin yeterliliği konusunda ortaya konan yargıdır. Değerlendirme bir ölçme sonucu ile bir ölçüt gerektirir. Ölçütsüz değerlendirme olmaz. Ölçüt önceden kesin olarak belirlenmiş standarttır, ya da gruba bağlı olarak çıkarılmış tipik bir puandır, normdur (Küçükahmet, 2003:192).

Neleri ölçmek mümkündür? Bu sorunun cevabı “*Herhangi bir miktarda mevcut olan her şey ölçülebilir*” şeklinde olacaktır. Ancak bu cümle mevcut olan her şeyin ölçüldüğünü değil, miktar olarak mevcut olan her şeyi ölçülebildiğini söylemektedir. Böylece, bazı durumlarda başarıyı iyi bir şekilde ölçmenin mümkün olmadığını fakat vazifeyi en iyi şekilde yapabilmek için güvenilir ölçme araçları bulmak gerektiği sorunu ile karşı karşıya kalınmaktadır (Micheels-Karnes,1968:12). Ölçütlerin kaynağının dersin amaçlarında aranması gerekir (Yıldırım, 1983:6).

Gerçekleştirilmek istenen davranış değişikliğinin bazı özellikleri vardır. Bunlardan biri gerçekleştirilmek istenen yeni duruma göre değiştirilecek olan davranışın gözlenebilme olanağı ile ilgilidir (Tekin,1982:8). Görsel sanatlar eğitiminde kazandırılmak istenen davranış ölçülebilir mi? Bu alanda da ölçme değerlendirme işlemi olmasına gerek duyulduğuna göre ölçülebilir davranışlara da gerek vardır (Stokrocki & Kırıçoğlu, 1996:43).

Görsel sanatlar eğitiminin özgün yapısı da bazı durumlarda ölçme değerlendirme sürecini zora sokabilmektedir. Çünkü görsel sanatlar eğitiminin doğası ile ölçme ve değerlendirme işleminin mantığı birbirine uzak görünmektedir. Ölçmenin mantığında standart olanı hedef alma olduğu halde görsel sanatlar eğitiminin doğasında ise farklı olanı ortaya koyma çabası vardır.

Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yaklaşımlar

Görsel sanatlar eğitimi alanında ölçme ve değerlendirme sürecine en doğru yaklaşımı bulma çabaları günümüze kadar sürekli devam etmiştir (Ayaydın, 2009). Sanat eğitimcileri birçok farklı yaklaşımlar ileri sürmüşlerdir. Günümüzde de bu konuda araştırmaların sürdüğü ve çeşitli önerilerin sunulduğu bilinmektedir. Bu kıysında ileri sürülen bazı ölçme ve değerlendirme yöntemleri tartışılacaktır.

Türkiye’de yetişen ilk sanat eğitimcilerinden biri olan Gel’e (1990:199) göre, ölçme ve değerlendirme sürecinde özellikle şu kriterlere dikkat edilmelidir: a)Yapılan çalışmanın özgünlüğü; b) Verileni alma, uygulama ve çözümleme yetisi; c) Zamanı, araç - gereci kullanma yeterliliği ve d) Anlatım gücü.

Görsel sanatlar alanında hatırı sayılır bir eğitimci olan Türkdoğan (1981:102), ölçme ve değerlendirme işlemi ile ilgili olarak tavsiye niteliğinde bazı noktalara dikkat çekmektedir. Bu noktalar şöyle özetlenebilir: a) Öğrenciler değerlendirilirken bir diğeri veya bir grupla kıyaslanmamalı, her öğrenci kendi özellikleri ve yetenekleri ölçüsünde değerlendirilmelidir; b) Öğrencilerin bir çalışmasına bakarak değil, belirli bir süre içinde yaptığı tüm çalışmalar görülerek değerlendirme yapılmalıdır; c) Öğrencinin çabası, iyi niyeti, verileni ne denli başarabildiği gözetilerek nota yansıtılmalıdır ve d) Onların zekice buluşları iyi kavranmalı, hangi süreçten geçmiş oldukları iyi gözlenmelidir.

Bazı eğitimciler ise ölçme ve değerlendirme yaklaşımıyla ilgili olarak bazı hususları ön plana taşımaktadır. Bu hususlar: a) Konunun anlam ve amacına uygun

gelişimi; b) Konunun özgünlüğü; c) Beceri düzeyi; d) Zamanı verimli kullanabilme; e) Çalışma koşullarına uyuma; f) Temizlik ve düzenlilik (Artut, 2001:294).

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde bazı çıkarımlar yapmak mümkündür. Bu açıklamalara göre, sanat eğitimcilerinin görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme sürecine yaklaşımlarının birbirinden farklı olduğu ancak bazı tartışılabilir noktalarda birleştiği görülmektedir. Örneğin birinci ortak nokta bu görüşlerin kesin ve ölçülebilir ölçütlerden çok genel gözleme dayalı olduğu ya da çoğunlukla sanat eğitimcisinin kanaati ile ilgili olan ölçütler içerdiği'dir. İkinci ortak nokta ise genellikle ölçme basamağının dikkate alınmadan değerlendirme basamağından bahsedilmesidir. Ayrıca başka bir nokta ise öğrencinin iyi niyeti ve temiz çalışması gibi bazı unsurların değerlendirme süreci içinde düşünülmesidir. Öğrencinin derslere devamlılığı, disiplini, ahlaklılık, uysallığı değerlendirmede göz önüne alınması gerekir mi? Kırıçoğlu'nun (2002:203) belirttiğine göre; öğrencinin çalışma süresi içinde sergilediği her davranış kimi zaman bilmeden elde edilen her güzellik eğitim adına kabul görmekte öğretmen üzerinde etkili olabilmekte ve değerlendirmeye yansiyabilmektedir.

Gançaydın'ın (1993:123) yaklaşımına göre ise; yetmişmiş eğitimcilerle birlikte gerekli koşulların oluşturulmasından sonra not sisteminin kaldırılması, gerçek anlamda bir eğitim aşamasına gelindiğinin belirtisi sayılabilir. Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi, çoğunlukla, yapılan işler üzerinde konuşma biçiminde yapılmalı, notun hiç önemli olmadığı öğrencilere iyice duyumsatılmalıdır. Böyle bir atmosferin yaratılması, çalışma sevinci ve yaratma isteği uyandırır. Çünkü sanat, karşılıksız bir haz uyandırma amacına dönüktür.

Stokrocki ve Kırıçoğlu'na (1996:43-44) göre; değerlendirmede üç yöntem kullanılabilir: Bunlar geleneksel (nicel) sanat testleri, ön değerlendirme ve son değerlendirme yöntemidir. *Geleneksel (nicel) sanat testleri*; nicel değerlendirme araçlarıyla öğrenmeyi sayısal değer yoluyla ölçer. *Ön değerlendirme (niteliksel) yöntemi*; niteliksel değerlendirme araçları bir sanat deneyiminin niteliklerini tanımlar ancak bunları ölçmez (öğrenci çalışmalarının video kayıtları, fotoğrafları, çalışma kâğıtları vs.). *Son değerlendirme yöntemi*; öğrencinin gelişiminin değerlendirilmesidir. Dosya değerlendirmesi olarak da bilinen bu değerlendirme, son ürünü ve bunun gelişim evrelerini kapsar. Ayrıca, özellikle uygulamalı çalışmalar için ölçüt belirlenebilir. Örneğin bu ölçütler şunlar olabilir: a) Ustalık (bir gerecin tam ve tekniğine uygun kullanılması); b) Özgünlük (soruna bilinen kalıp çözümler dışında bir çözüm bulunması); c) Verilen ödevin ve ödevle ilişkin kavramların tanımlanması; d) Zamanında işi tamamlama ve e) Serbest puanlar.

Milli Eğitim Bakanlığının yenileşme süreci kapsamında son olarak hazırlanmış olduğu *İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı*'nda ise ölçme değerlendirme sürecine önceki programa göre daha kapsamlı bir yaklaşım getirildiği görülmektedir. Bu programa (MEB, 2006:16) göre, görsel sanatlar dersinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçları *öz değerlendirme, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, öğrenci süreç dosyası, performans ve proje ödevler, dereceli puanlama anahtarı* olmalıdır. Programın tavsiye ettiği bu araçların nasıl kullanılacağı yeterince açık gösterilmemiş olsa da, en azından ölçme işlemi için çeşitli araçlar önermiş olması bir gelişme olarak kabul edilebilir.

Designing Assessment In Art adlı eserinde, değerlendirme ile ilgili olarak Armstrong (1994:19), sanatsal bilgi ve ölçütlerin kullanılmasında özellikle öğrencilerin gözlemlenmesinden bahsetmektedir. Ayrıca, bu gözlemlerin bazı sorulara cevap arayarak elde edilebileceğini belirtmektedir. Örneğin bu sorular öğrencilere yönelik olarak şunlar olabilir: Sanat ve sanatçılar hakkında bilgi sahibi olabilir mi? Sanatsal araçları, metotları, teknikleri kullanmada yeterli oldu mu? Fikirlerine etkili görsel formlar verebildi mi? Doğadan ve insanlardan oluşan çevrenin görsel kalitesini ayırt edebildi mi? Sanatsal etkinliklere aktif olarak katılabildi mi? Sanatsal konulara destek verilmesiyle ilgili konuların nedenlerini ifade edebildi mi? Sanatsal çalışmaların analizini ve onların anlamlarının yorumunu yapabildi mi? Sanata ve sanatın hayattaki önemine karşı pozitif davranış gösterebildi mi? Meraklı, yaratıcı, yenilikçi ve yeni fikirlere açık mı? Sanat hakkındaki fikirlerini sözlü ve yazılı açık şekilde ifade edebildi mi? Fikirlerini sanatsal tartışmada, yaratıcı sanatsal ürünlerde anlatabildi mi ve sentez yapabildi mi?

Bazı sanat eğitimcileri ölçme ve değerlendirme yaklaşımı olarak hem ürünü hem de çalışma sürecini göz önünde bulundurmak gerektiğini ileri sürmektedir. Örneğin, Gentle'ye (1993:121) göre; öğrenci çalışmalarını değerlendirirken çalışmanın incelenmesinden ve daha önce tutulmuş gözlem notlarında bazı özellikler aranabilir. Bu özellikler öğrenmenin ilerleyişi konusunda bazı fikirler verebilir. Ve bu özelliklerin kullanılmasıyla bir ölçek oluşturarak öğrencideki gelişmeler takip edilebilir. Bu kelimeler (confidence) güven, (skill) beceri ve (understanding) anlamadır. Her öğrenme ile öğrencide *güveni* artırmak amaçlanır. Uygulama ve pratikler ile *beceride* artışın olması beklenir. Öğretmen yalnızca materyaller ve onları kullanma konusunda bilgi ve becerinin artışını değil, aynı zamanda öğrencilerin sanatı daha iyi *anlamaları* amaçlanır.

Görsel sanatlar eğitimi alanında hatırı sayılır bir eğitimci olan Eisner'e (1997:223) göre; bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak sanat eleştirisi kullanılabilir. Bir görsel formun hakkında, öğrenciden kanıtlarla desteklenen bir yargı beklenebilir. Ya da bir yargı kanıtlarla çürütülebilir. Örneğin, bir öğrenci "Bu heykelin önemli bir eser olduğunu düşünüyorum" diyebilir. Burada öğretmen öğrenciye "Niçin?" sorusunu sorabilir. Öğrenci de bu soruyu cevaplamak için sahip olduğu bilgileri ortaya dökebilir. Böylece öğretmen, öğrencinin sanattan ve estetikten ne anladığı ve bu konuda ne kadar bilgi sahibi olduğu hakkında bir fikir sahibi olabilir.

Görsel sanatlar eğitiminde yer alan çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından biri de sürece dayalı değerlendirmeye yöntemidir. Tuna'ya (2009:237) göre süreç değerlendirmesi, ürünün oluşturulması aşamasında öğretmenin karar vermesini kolaylaştırmak amacıyla yapılan gözlemler dizisidir. Gözlem görsel sanatlar dersi için önemli bir yöntemdir ve gözlem yapmak öğrenci hakkında hızlı ve doğru bilgiler sağlar.

Çoklu Zekâ Kuramı'nı tanımlayan ve bu kuram ile eğitim dünyasını önemli ölçüde etkileyen kişi olan Gardner'e göre; birey çoğul zekâya sahiptir. Bu durumda ölçme ve değerlendirme süreci de çoğul zekâlara göre düzenlenmelidir (Gardner,1983,1999). Bu kurama göre; öğrencilerin belli bir beceri, konu ya da alandaki yeterliliğini çeşitli yollarla gösterebilmesi gerekir. Böylece, öğretim sekiz farklı yolla yapılıyorsa, değerlendirme de sekiz farklı yolla yapılabilir görüşü vurgulanmaktadır (Bümen, 2002:89). Değerlendirme, bireyin yetenekleri ve potansiyeli ile ilgili bilgi edinmek, bireye yararlı dönütler sağlamak ve çevresindekilere yararlı veriler

vermek olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle klasik testlerden çok, öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirme çalışmalarının içinde sürekli yer aldığı bir yaklaşımı savunur (Gardner, 1993:174). Ayrıca Gardner, araştırmaları sonucuna dayanarak sanatsal öğrenmenin tamamen bilişsel aktiviteler olduğunu belirtmiştir (Zessoules ve ark.,1993:122). Buna göre, görsel sanatlar eğitiminde bilişsel alana yönelik ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yeterli derecede yer alması gerektiği söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirmenin kesin veri ve ölçülebilirlik gerektirdiği yönündeki yaklaşımlar görsel sanat eğitiminin farklı yapısı da dikkate alınarak değerlendirilmede eğitimcilerini yeni ölçme arayışlarına yöneltmiştir (Kırışoğlu, 2009:138).

Alakuş'un (2004) araştırmasında, geliştirilen bir veri toplama aracından elde edilen verilerle öğrenci çalışmalarını değerlendirmenin nasıl yapılabileceğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Uygulama süreci, nitel araştırma yaklaşımı ile gözlenmiş ve dokümanlar incelenmiştir. Araştırma, farklı başarı düzeylerinde örneklem olarak seçilen üç öğrencinin veri toplama aracında belirttikleri görüşlere dayalı olarak yapılan yorumlarla sınırlı tutulmuştur. Sanat öğretiminin niteliğinin araştırılmasına yönelik yapılan bu çalışmada uygulama sınıfındaki sanat (resim-ş) öğretmenin dersteki ölçümleme ve değerlendirme yöntemi olumlu bulgularla sonuçlanmıştır. Esnek bir not ile değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin dersten geçip kalma gibi bir strese girmeden resim-iş dersine yönelik tavırlarını olumlu yönde etkilemiş olduğu bu araştırmanın en önemli sonuçlarından biridir.

Göksu'nun (2006:68), görsel sanatlar eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak yaptığı bir çalışmada ölçme ve değerlendirme ile ilgili bazı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin genelini; öğrencilerinin resim çalışmalarını eleştirirken, birkaç farklı çalışma üzerinde diğer öğrencilerin görüşlerini aldığı, 5'li not değerlendirme sistemini tam olmasa da uygun bulduğu fakat bu değerlendirme sisteminde düzeltilmesi gereken noktalar olduğunu belirttikleri ve öğrencilerin bu dersten düşük not almayı kabullenemediği tespit edilmiştir,

Şişginoğlu (2007) ise Çok Alanlı Sanat Eğitimi yönteminde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğini ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; eğitim sistemi içerisinde sanat eğitiminde ölçme ve değerlendirme boyutunun tam olarak netlik kazanmadığı, eksiklikler olduğu görülmüştür. Öğrenciyi çok yönlü geliştiren Çok Alanlı Sanat Eğitiminde değerlendirmenin de, öğrencinin gözlemlenerek her davranışın değerlendirilmesi gerektiği konusuna varılmıştır.

Çok Alanlı Sanat Eğitiminde Değerlendirme Yöntemlerinin ne olabileceğini saptamak amacıyla yapılan bir çalışmada görsel sanatlar öğretmenlerinin sanatsal etkinliğin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde beklenen ve istenen düzeyde olmadıkları saptanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre öğretimin hedefleri ile değerlendirmenin yapısının birbirine paralel gitmesi gerektiği görülmüştür. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulgulara göre sanat öğretmenleri sanatsal bir etkinliğin değerlendirilmesinde sınamaya, ölçümleme(derecelendirme), öz eleştiri ve eleştiri gibi birbirini tamamlayan ve bütünleyen farklı boyutları kullanmamaktadır (Mamur, 2004).

Yapılan başka bir çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan resim-is öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yaptıkları belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, resim-is öğretmenlerinin değerlendirmelerini ürüne dayalı yaptıkları ve öğrencilerin tutumları ve ilgileri ile ilişkili olmadığını göstermektedir.

◆ Abdullah Ayaydın

Anket verileri ile geleneksel sanat testleri, anket ve envanter gibi ölçümleme araçlarının sanat eğitimi değerlendirmesinde kullanım oranlarının düşük olduğu belirlenmiştir (Mermer, 2006).

Mamur (2009), Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi atölye derslerinde resim bölümü öğrencilerin sanatsal yeterliliğini ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntemleri belirlemek ve sanat atölye derslerine özgü hazırlanan EGD (Eğitsel Gelişim Dosyası) değerlendirme tekniğinin sanatsal öğrenmeyi ölçme ve değerlendirmede uygulanabilirliği ile öğrenme sürecine katkıları açısından değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonunda hali hazırda uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin öğrenciyi ve programı gerçekçi ve ayrıntılı olarak izleme ve değerlendirmede yetersiz kaldığı belirlenmiştir. EGD değerlendirme tekniğinin sanat atölye derslerinde uygulanması sonucunda EGD'nin derin ve kapsamlı değerlendirmeye olanak tanıdığı ve öğrenme sürecini desteklediği, öğrencilere kendilerini ve öğrenme stillerini tanıttığı, öğrencinin üretimsel, eleştirel, kültürel ve estetik anlamda sınıf ödevlerinde neler yapabileceği yönünde örnekler sunduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuç

Görsel sanatlar alanında ölçme ve değerlendirme sürecine birbirinden oldukça farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bazı görüşler daha çok ürüne odaklı değerlendirmeden bahsederken bazı görüşler ise süreci değerlendirmeye yönelik öneriler ileri sürmektedir. Bazı eğitimciler öğrencilerin temizlik, derse devamlılık ve ilgi gibi tutumlarının da değerlendirmeye katılması gerektiğini ifade ederken bazıları ise görsel sanatlar alanında notla değerlendirmenin yer almaması gerektiğini ileri sürmektedir.

Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme yöntemini belirlemenin öncesinde neyin öğretileceği de önemlidir. Ayrıca, Armstrong'un (1994:1) da belirttiği gibi, görsel sanatlar derslerinde içeriğin değişmesi, genişlemesi beraberinde karakterize edilmiş yeni öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesini ve bunun yanında değerlendirmede buna bağlı farklı metodların kullanılmasını gerektirmektedir. Ancak, görsel sanatlar eğitimcilerinin içerik ve öğretim yöntemleri ile ilgili görüşleri irdelendiğinde tam bir örtüşmeden söz edilemeyeceği görülmektedir. İçerik ve öğretim yöntemleri hakkındaki bu görüş farklılıklarına bakılarak, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili çeşitliliğe durumun sebep olduğu söylenebilir.

Birçok eğitimcinin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik olarak kişisel önerilerini ileri sürdüğü söylenebilir. Bu öneriler çoğunlukla genel ifadelerden oluşmaktadır. Bu ifadelerin sınırlandırılmamış ve somut davranışları ölçebilecek nitelikte olmadığını belirtmek yanlış olmasa gerek. Çünkü sınanabilecek ölçütler detaylı olarak verilmemiştir. Ayrıca bu durum ölçme işlemi yapılmadan direkt bir basamak sonrası olan değerlendirme işlemine geçilmesine sebep olabilmektedir.

Görsel sanatlar eğitimi alanında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı belirlemeye yönelik yeni araştırmaların olduğu görülmüştür. Ayrıca bu konuda yer alan önerilerin -öncekilerden farklı olarak- kişisel kanaate göre değil, bilimsel araştırmaların sonucuna göre yapılmış olması sevindiricidir.

Öneriler

Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme işleminin en doğru şekilde yapılabilmesi için öncelikle bu dersin içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin yeniden

gözden geçirilmesi gereklidir. İçerik ve öğretim yöntemleri birçok görsel sanatlar eğitimcisinin üzerinde uzlaşabildiği bir konuma gelinceye kadar üzerinde çalışılmalıdır. Bu çalışma görsel sanatlar eğitimcileri ile eğitimbilim uzmanlarının işbirliği ile disiplinler arası bir anlayış içinde yürütülmelidir.

Görsel sanatlar eğitiminde diğer alanlardan biraz daha farklı olarak sadece sonuç değil, sonuca giden yol da önemlidir. Yani sadece ürünü değerlendirmek yeterli görülmemelidir. Aynı şekilde süreç de göz ardı edilemez. Öyleyse hem sonucu (ürünü) hem de süreci içine alan kapsamlı bir ölçme ve değerlendirme süreci yer almalıdır.

Geleneksel resim-iş eğitiminin çoğunlukla öznel etkiler taşıyan değerlendirme anlayışının günümüzde de devam ettiği görülmektedir. Bazı sanat eğitimcilerinin değerlendirme yöntemi olarak ileri sürdüğü genel ifadeler de buna işaret etmektedir. Modern eğitim anlayışı içinde somut ve gözlenebilir, dolayısıyla ölçülebilir davranışlar belirlenmelidir. Bu davranışlar dersin içeriği ile doğrudan ilişkili olmalı ve dersin hedefleri arasında yer almalıdır. (Burada bahsedilen davranış kavramı, davranışçı eğitim anlayışı ile sınırlı değildir. Dersin kazanımları da birer davranış değişikliği olarak düşünülebilir). Ayrıca, değerlendirmenin ölçümden sonraki basamak olduğu unutulmamalı, ölçme ve değerlendirme bir arada düşünülmeli.

Görsel sanatlar eğitiminde özellikle ölçme ve değerlendirme alanında yapılan araştırmalar çoğaltılmalı. Birçok araştırmacının bir araya gelmesi ile yapılabilecek daha kapsamlı ve proje niteliğinde çalışmalar başlatılmalı.

Kaynakça

- ALAKUŞ, A.O. (2004). İlköğretim Kurumları Resim-İş Derslerinde Kriterlere Dayalı Ölçümleme Ve Değerlendirme, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi C.3 S.9 (034-046)
- ARMSTRONG, L.C. (1994). Designing Assessment In Art. Reston: National Art Education Association.
- ARTUT, K. (2001). Eğitim Fakülteleri Ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Sanat Eğitimi Kuramları Ve Yöntemleri, Birinci Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
- AYAYDIN, A. (2004). İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Eğitiminde Değerlendirme Sorunu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 4, (7), 27-39.
- AYAYDIN, A. (2009). Görsel Sanatlar Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme Yöntemi Arayışları, Sakarya: 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı.
- BAŞARAN, İ. E.(2000). Eğitim Psikolojisi, Eğitimin Psikolojik Temelleri. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- BİGALI, Şeref. (1984). Resim Sanatı, Ankara: Şafak Matbaası
- BÜMEN, N. T. (2002). Okulda Çoklu Zekâ Kuramı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- EİSNER, E.W. (1997). Educating Artistic Vision, United States of America: The Macmillan Company.
- GARDNER, H. (1983). Frames of Mind: The Rheory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (1993). Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York:Published by Basic Books.
- GARDNER, H. (1999). Intelligence Reframed: Multiple Intelligences For The 21st Century. New York, NY: Basic Books.

◆ Abdullah Ayaydın

- GEL, H.Y. (1990). *“Türkiye’de Resim-İş Öğretiminde Yöntem ve Değerlendirme”*, Ortaöğretim Kurumlarında Resim-İş Öğretimi ve Sorunları, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- GENÇAYDIN, Z. (1993). Sanat Eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No:582
- GENTLE, K. (1993). Teaching Painting In The Primary School, Trowbridge: Redwood Books.
- GÖKSU, E. (2006). İlköğretim Okulu Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersini Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- KAYA, Z. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- KIRIŞOĞLU, O. T. (2009). Sanat Kültür Yaratıcılık, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- KÜÇÜKAHMET, L. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- M.E.B. (2006). İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı.
- MAGER, R.F. (1967). Öğretim Amaçlarının Hazırlanması, Ankara: Ajans-Türk Matbaası
- MAMUR, N. (2004). Çok Alanlı Sanat Eğitiminde Ölçümleme ve Değerlendirme Yaklaşımları: Bolu ili Örneği, *ilköğretim-Online*, 3(2), 1–18, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- MAMUR, N. (2009). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Sanatsal Yeterliliğini Ölçme Ve Değerlendirmede Eğitsel Gelişim Dosyasının (Portfolyo) Rolü, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi
- MERMER, C.Ö. (2006). İlköğretim II. Kademe Resim-İs (Sanat) Eğitimi Derslerinde Sınama, Ölçümleme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı, Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- MICHEELS,W. J., M.R. Karnes (1968). Eğitimde Başarının Ölçülmesi (Çev: İbrahim Yurt), Ankara: Ajans-Türk Matbaası.
- NAEA (National Art Education Association) (1994), The National Visual Arts Standarts, Reston,USA.
- ÖZÇELİK, D.A. (1981). Okullarda Ölçme Ve Değerlendirme, Ankara: ÜSYM-Eğitim Yayınları:3.
- ÖZSOY, V. (2003). Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- SAN, İ. (1995). Sanat Eğitiminin Geleceği, Ankara: Mert Matbaası (Seminer 20–22 Ekim 1994).
- SEZER, Hulusi. (2001). İlköğretimde Resim-İş Eğitimi, Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Dairesi Başkanlığı.
- STOKROCKİ, M& KIRIŞOĞLU, O. (1996). Ortaöğretim Sanat Öğretimi, Ankara, YÖK/DB, M.E.G.P.
- ŞIŞGINOĞLU, F. (2007).Çok Alanlı Sanat Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- TEKİN, H. (1982). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme, Ankara: Daily News Ofset Tesisleri.
- TUNA, S. (2009). Sanat Eserini değerlendirme (Ed.Ali Osman Aydın-Levent Mercin), Sanat Eğitimi Ve Görsel Sanatlar Öğretimi, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- TÜRKDOĞAN, G. (1981). Sanat Eğitimi Yöntemleri (Resim-İş Öğretimi), Ankara: Ayyıldız Matbaası A.Ş.
- UÇAN, A. (1996). İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları
- YILDIRIM, C. (1983). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları:7.
- YOLCU, Enver. (2004). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- ZESSOULES,R., D.P.Wolf, H.Gardner. (1993). *“A Better Blance: Arts Propel as an Alternative to Discipline-Based Art Education”*, Discipline-Based Art Education and Culturel Diversity, Printed in United States of America.

MEASUREMENT AND EVALUATION PROCESS IN VISUAL ART EDUCATION

Abdullah AYAYDIN*

Abstract

Art education plays an important role on personal growth and on the motivation of person with the society. Art education aims the students to produce individuals who are capable of aesthetic perception and taste, too. With the knowledge of their environments, person with improved sensibility of esthetics can easily notice events going on around them so they can behave sensitively towards the visual pollution. Basic aim of art education is educating the person with the manner of arts. The three virtuous stones of this education are the teacher, the student and the education programme. One of the basic elements of educational program is evaluation and assessment. Evaluation and assessment process in visual art education is important. It is known that if the measurement and assessment are correctly applied, the quality and permanence of the learning will be increased. Since there are not any exact criteria in assessment in this area, there will be some difficulties in it. These difficulties sometimes transforms into problems. The research was designed with survey model. The main purpose of thus study is to bring up hardness in evaluation and assessment in visual art education, to argue about these, to explain search of method and to present a proposal.

Key Words: Visual art education, evaluation and assessment

* Assistant Professor Dr.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Fine Arts, Söğütlü-Trabzon.

GÖRSEL KÜLTÜR VE MEDYA OKURYAZARLIĞI: Sanat Eğitiminin Kamusal Açılımı

Metin EKER*

Hasbi ASLAN**

Özet

Görsel kültür genel olarak tasarımsal ve estetik bağlamlar içinde düşünülen bir olgudur. Günümüzde görsellik kavramının görüntü üreten sistemler ve teknolojik araçlar sayesinde değişime uğradığını görmekteyiz. Bunu sağlayan en etkili unsur olarak, medya ve ona ait teknolojiler gösterilmektedir. Sonuçta, görsel kültürü büyük ölçüde medya üretimlerinin oluşturması, sanat eğitimi ile medya üretimlerini birlikte düşünme gereğini ortaya koymaktadır. Medya okuryazarlığı, görsel kültürün tüm sanatsal potansiyellerini anlama, değerlendirme, yorumlama, yansıtma ve alımlama süreçleri içinde önemli pedagojik bir konuma taşınmaktadır. Sanat eğitiminin kamusal açılımını sağlayan faktör olarak da dikkat çeken medya ve medya üretimleri, kitle kültürü eğilimleri açısından sanatsal motivasyonları etkileyebilecek potansiyellere sahiptir. Bu bağlamda, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, görsel kültür eğitimi, yaşam için sanat eğitimi ve medya eğitimi gibi pedagojik sahaların birbirleriyle etkileşimli olarak çağdaş sanat eğitiminin yeni doğrultularını oluşturdukları söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Görsel kültür, medya, medya okuryazarlığı, sanat eğitimi

Giriş

Sanat, doğası gereği kültürel bir olgudur. Kültürün üretilmesi ile tüketilmesi arasındaki tüm süreçleri aktif bir sistem içinde çeşitlendiren ve nitelendiren özelliğine ilave olarak, kendisi ile organik bağı olan birçok kültürel yapı ile etkileşim halinde olan son derece dinamik bir karakter sergiler. Günümüzde sanatı ve sanat eğitimi kültürel bileşenlerle birlikte düşünmemize katkı sağlayan sosyal, iletişimsel ve teknolojik gerektirmeler söz konusudur. Birbirleriyle etkileşimi hem fiziksel hem de içeriksel olarak zorunlu gören “görsel kültür” ve “medya üretimleri”, bizim için en önemli gerektirme olarak dikkat çekmektedir. Bu bakımdan, çağdaş sanat eğitiminin çoklu okuryazarlıklardan faydalanması kaçınılmaz görünmektedir. Özellikle ikisi, sanat eğitiminin geleceği yapılanmasında önemli görülmektedir. Bunlar, “Görsel Okuryazarlık” ve “Medya Okuryazarlığı” olarak, sanat eğitiminin yeni potansiyellerini işleyen ve anlamlandıran tüm süreçlerin kapasitelerine yönelmemizi teşvik etmektedir. Sanat eğitiminde okuryazarlıklar konusu, sanat eğitiminin formel kurgu-

* Doç. Dr.; OMÜ Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi, Atakum-Samsun 2009.

** Yüksek Lisans Öğrencisi-Sanat Eğitimcisi, Millî Eğitim Müdürlüğü, Samsun 2009.

sunun dışında özellikle medya sistemleri ile tüm halkı içine almaktadır. Bu bakımdan sanat eğitiminin kamusal açılımı üzerinde durmak gerekmektedir. Medya üretimlerinin yoğun olarak sergilediği görsel kurgular, metinler veya mesajlar medya okuryazarlığının önemli bir bölümünü oluşturduğu için sanat ve onun eğitimiyle mutlak olarak ilişkilendirilmek durumundadır. Bu gerekçe ve vesileyle medya okuryazarlığının sanat eğitimsel metotlar ve yaklaşımlar ile genişletilmesi gereği önemli görülmelidir.

Görsel Kültürün Temel Dinamikleri

Görsel kültür kavramını doğru anlamak için öncelikli olarak, “görsel” terimini “görüntü”den ayırmak gerekmektedir. Görüntüsel olan ile görsel olan arasındaki farkı, görüntünün salt görme duyumuza hitap eden dışsal verilere yönelik algısalılığı içermesi; görselliğin de özellikle özel bir amaç veya kapsam içinde insan tarafından üretilen görüntüleri çağrıştırması olarak gösterebiliriz. Doğal olarak burada, “görsel olan” nedir gibi bir soru dikkat çekmektedir. Bu konuyu Barnard “Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür” adlı kitabında, görsel olan’ı ilk önce, “görülebilir her şey” üzerinde tartışmış ve tanımın yetersizliğini ortaya koymuştur. Bir sonraki aşamada ise, “insan tarafından üretilen ya da ortaya konulan görülebilir her şey” üzerinde tartışarak, bu tanımın da sorunlar içerdiğine işaret etmiştir. Daha sonra ise görselliği, “görsel kültür içinde görsel olan, görülebilir ve işlevsel ve iletişimsel bir amacı olan her şey” biçiminde tanımlamaktadır. Ancak, bu tanımlamanın da birtakım sorunlar içerebileceğinin altını çizerek, buna estetik amacı da ilave etmiştir. Böylece, görsel kültür içinde görsel olan’ın son tanımı, “insanlar tarafından üretilmiş, yorumlanmış veya meydana getirilmiş, işlevsel, iletişimsel ve estetik amacı olan her şey” biçimine ulaşmıştır (Barnard, 2002, 26-34). Sonuç olarak, görsel kültür içinde görsel olanın, insana ait yoruma, işleve, iletişime ve bir estetik amaca göre üretilen ve tüketilen görüntülerin oluşturduğunu söylemek çalışmamız açısından daha doğru bir ele alışı gösterecektir.

Görsel ve kültür kavramlarının yan yana kullanılmasına olanak sağlayan üretim ve tüketim biçimleri, kültürel bir kesit içinde düşünüldüğü zaman bir kalıp yapısı sergileyebilecektir. Görselliğin kültürü ya da kültürün görselliği noktasında öncelikle görsel kültürün temel dinamiklerine inmek ve görsel kültürü diğer kültürel yapıların içindeki konumu, içeriği ve kapsamı açısından irdelemek, bu çalışmanın iskeleti açısından önemlidir. “Popüler kültür, kitle kültürü, kültür endüstrisi, medya kültürü, yeni imaj ve teknolojileri kültürü” olarak sıralanan kültürel yapıları, görsel kültür ile organik bağları açısından incelemekte yarar görüyoruz.

Popüler kültür: Popüler kavramı; geniş ölçüde yaygın olan, yürürlükte olan, güncel olan ve hızla benimsenip kabul gören anlamlarında ele alınan bir kavramdır. Popülerlik, aynı zamanda, özellikle geniş kitleleri akla getiren, insanı, halkı çağrıştıran bir kavramdır. “Popüler kültür; kültürel ‘şeylerin’ mekanik üretimi ve geniş işbölümü etrafında kurulan kapitalist mal üretimi, pazarlaması, dağıtım ve tüketimi biçimlerine dayanan bir kültürdür” (Alemdar-Erdoğan, 1994, 121) biçimindeki bir tanım, popüler kültürün ana karakterini kapitalist mal ve pazar üretimi ve pazarlamasının oluşturduğunu ve dolayısıyla halkı bir tüketim kültürü zeminine çekmekte olduğunu göstermekte yeterlidir. Böylece endüstrileşen bir kültüre ait göstergelerin çoğalmasına fırsat ve doğrudan hazırlayan postmodern dönem ile de popüler kültürün organik bağı kurulmuş demektir. Postmodernizmle birlikte ortaya çıkan kültür

endüstrisi ile ilişkisinde popüler kültürün, endüstriyel bir kültür olduğu ama kültür endüstrisi tarafından üretilmediği görüşü dikkat çekmektedir. “Popüler kültür halk tarafından yapılır, kültür endüstrisi tarafından üretilmez. Kültür endüstrisinin yapabildiği, halkların kendi popüler kültürlerini, sürekli üretme sürecinde kullanması veya reddetmesi için kültürel metinler veya kültürel kaynaklar repertuarı üretmektedir” (Alemdar-Erdoğan, 1994, 149). Kültür endüstrisinin postmodernin bir kültürel kesitini sergilemesi, aynı zamanda kültürel metinlerin ve kalıpların üretilip pazarlanmasındaki etkili mekanizmaları ile daha da belirginleşmektedir. Turner’a göre postmodernite, tipik olarak, yeni iletişim teknik araçlarının ve yeni bilgi depolama kalıplarının bir etkisi olarak çözümlenmiştir. Popüler kültürde; radyo, televizyon, film ve videonun; yaklaşımlar ve uygulama üzerindeki etkisi çok büyük olmuştur. Realitenin deneyimsel etkisi, realitenin taklidinin teknik bakımdan mümkün olduğunu oldukça direkt bir tarzda ortaya çıkarmasıdır (Turner, 2002, 271). Popüler kültür kitle kültürü içinde kendi dinamiklerini oluştururken kendi eleştirisini de ortaya koymaktan çekinmemiştir. Kitle kültürünün ya da popüler kültürün şimdiki iki yüzyıllık eleştirisi, çağdaş haliyle dört ana tema üzerinde duruyor:

- *Popüler kültür yaratmanın olumsuz özelliği:* Popüler kültür sevimsizdir, ticaret amaçlı ve topandan üretilir;
- *Yüksek kültür üzerindeki olumsuz etkiler:* Popüler kültür yüksek kültürden alıntı yapar, böylece onu ayağa düşürür, geleceğin pek çok yüksek kültür yaratıcısını baştan çıkarır;
- *Popüler kültür izleyicileri üzerindeki olumsuz etkiler:* popüler kültür içeriğinin tüketilmesi en iyi olasılıkla sahte mutluluklar yaratır, en kötü olasılıkla da, izleyiciye duygusal olarak zarar verir;
- *Toplum üzerindeki olumsuz etkiler:* popüler kültürün yaygınlaşması yalnızca toplumun kültürel -ya da uygarlık- kalitesini düşürmekle kalmaz, aynı zamanda diktatörlüğe eğilimli demagogların kullandığı kitle ikna yollarına tuhaf biçimde ilgi gösteren, edilgen izleyici yaratarak totaliter rejimlere çanak tutar (Gans, 2005, 43).

Görüldüğü üzere, popüler kültür, özünde postmodern karakterizasyonun halk ile temasını olanaklı hale getiren tüm mekanizmaları birer üretim ve tüketim doğrultuları ile bütünlük bir sisteme yönlendirmekte ve özellikle sistemin etkileşim içinde olduğu diğer insani ve toplumsal yapıların yeniden tanımlanmasına zemin hazırlamaktadır. Popüler kültür ile görsel kültür arasındaki bağın ana görüntüsü, halkın bir izleyici-tüketici olarak ele alınmasıdır denilebilir. Dolayısıyla popüler kültür, halkın kendisinin ürettiğine inandırıldığı kültürel metinleri ve onlara ait kalıpları sunan bir görsellik biçimi ile halkın edilgen bir izleyici olarak biçimlenmesini de sağlamıştır.

Kitle Kültürü: Yukarıda ele aldığımız popüler kültür, diğer bir kültürel yapı ile bütünlük bir yapı sergilemektedir. Bu da kitle kültürüdür. Erdoğan’a göre popüler kültür, kitle kültürünün somut şekillerinden biridir. Kitle kültürü, tekelci kapitalizmin hem mal hem de imajlar satışını yapan, uluslararası pazarın değişmelerine ve ihtiyaçlarına göre biçimlenip değişen, önceden-yapılmış, önceden biçilip kesilmiş, paketlenip sunulmuş bir kültürdür (Erdoğan, 1999, 22). Kitle kültürünün de popüler kültür gibi kapitalizm ile ilişkilendirilmesi, halkın bir kültürel kitle olarak düşünülmesindedir, ancak teknolojik ürünler ve özellikle imaj (görüntü) teknolojilerinin

yoğun üretimleri, popüler kültürün kendine has niteliklerini daha geniş ve esnek hale taşımıştır. Bu konuda modern teknolojinin popüler kültürün geleneksel dünyasını ele geçirdiğine ve gerçek bir değişimi teşvik ettiğine vurgu yapmakta ve bu değişimden kitle kültürü çıktığını ifade etmektedir. Böylece kitle kültürünün temelinin de, belli bir toplumda iletişim süreçleri teknolojik araçlardan geçerek oluştuğunun altı çizilmektedir (Alemdar-Erdoğan, 1994, 123). Bir toplumda iletişimin ve dolayısıyla etkileşimin teknolojik araçlara entegre süreçlerden geçerek gerçekleştirilmesi, günümüz kitle kültürünün ticari bir nitelik kazanmasında oldukça etkili olmuştur. Kitle kültürü özünde pazarlanabilir bir kültürdür. Kapitalist toplumlarda kitle kültürü ticarilik olmaksızın var olamaz. Kitlelere kültür satılmalıdır. Kültür, mümkün olan en geniş izleyici kitlesine satılan maldır. İzleyici bu durumda muhtemelen alıcı kitledir. Kültürel üretimde estetik ölçü ortadan kalkar ve başarı ürünün muhtemel alıcıları sayısının hesaplanmasıyla ölçülür. Bu hesaplama artist, yazar, yönetici veya izleyici tarafından değil, kitle kültürü tacirleri tarafından yapılır (Alemdar-Erdoğan, 1994, 124). En büyük kitle kültürü taciri, maalesef medyadır. Görsel kültürün kamusal açılımını da yine medya gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla, kitle kültürü ile görsel kültürü birleştiren unsur olarak medya, izleyicinin biçimlenmesi üzerine odaklanarak, görselliğin tüketim kitlesini oluşturmaktadır. Görsel kültürün izleyici-tüketici biçimlenmesi, kitle kültürü içinde geniş kitlelere hitap eden bir adaptasyon ve organizasyon kimliği sergilerken, izleyicileri pasif yeniden-üreticiler olarak düşünür tasarlamaktadır. Kitle kültüründe görsel kültür, görselliğin kültürü kapsamına ait mekanizmaları aktif kılıp üretilirken, tüketim esnasında bu yapı, kültürün görselliği kapsamına ait mekanizmaları aktif kılmaktadır. Bu durum, sanat eğitimi ve dolayısıyla görsel kültür eğitimi süreçlerinde ele alınması gereken önemli bir noktayı da göstermektedir. Sonuç olarak Atiker'in de altını çizdiği gibi, "kitle kültüründe sanat, ne sanat içindir ne de toplum için olup yalnızca ekonomik çıkarların aracı haline gelmişken, reklam da sanata dönüşmüştür. Sanat, içkin (kullanım) değerini yitirmiş, değiş-tokuş değeriyle tüketime sunulmuştur" (Atiker, 1998, 57).

Kültür Endüstrisi: 20. yüzyılın ikinci yarısında moda deyim olarak gördüğümüz kitle kültürü egemenliği ve ondan türetilen popüler kültür mekanizmaları ile bir kültür endüstrisi olgusunu da gündeme taşımıştır. Kültür endüstrisi olgusunu destekleyen potansiyelin, kültürün endüstriyel karakteridir denilebilir. Endüstriyel kültürün ilkesi, bir yandan tüm tüketici gereksinimlerinin kültür endüstrisi tarafından giderilebileceğini göstermek, öte yandan da bu gereksinimleri insanın hep bir tüketici, sadece kültür endüstrisinin bir nesnesi olarak yapmasını sağlayacak biçimde düzenlemektir (Adorno, 2007, 75). Kültürün tüketilebilirliği olgusu ile paralel olan bir kültür endüstrisi, şu ya da bu biçimde bütün toplumların veya devletlerin kendi içinde ürettiği bir endüstriyel kültürdür denilebilir ancak, kültür endüstrisinin gerçek bir endüstri kimliği kazanmasındaki ana etkenin, diğer endüstrileri ve kapitalist/liberal ekonomik sistemleri çok gelişmiş toplumların veya ülkelerin bu endüstriye de hakim olmaları olarak gösterilebilir. Kültür endüstrisi sistemi boşuna liberal endüstri ülkelerinden çıkmamıştır. Onlara özgü olan bütün medya, özellikle sinema, radyo, caz müziği ve magazin basını zaferlerini bu ülkelerde ilan etmişlerdir. Medyanın ilerlemesi kuşkusuz sermayenin genel yasalarından kaynaklanmıştı (Adorno, 2007, 62). Kültür endüstrisi üstüne vazife edindiği kültürel üretimlerinin ana eksenini görsel kültür içinde kurgulamaktadır. Çünkü görsel kültür, halka, kitleye en hızlı ulaşan ve etkisini en geniş biçimde hissettiren bir kültür özelliği sergilemektedir. Burada en önemli araç, medya ve ona ait teknolojilerdir. Medya, özellikle sanatın özgül kimliği-

ne anlık etkiler ve tüketilmesi durumunu geçici hedonizme (hazza) dayandıran uyarıcılar geliştirmekte usta görünmektedir. Buradan da eğlence merkezli bir sanat kimliğine doğru bir kayış söz konusu olmaktadır. Zincirlerinden boşanmış bir eğlence, sadece sanatın bir karşıtı olmakla kalmaz, aynı zamanda sanatı öven aşırı bir uçtur (Adorno, 2007, 75). Kültür endüstrisinin sanata bakış açısını en iyi biçimde yine görsel kültür içinde gözlemleyebiliriz. Reklam, en önemli örnek olarak, görsel kültürün içinde sanatın nasıl değiştirildiğinin mekanizması ve aracı olarak sunulabilir. Mekanik üretim teknolojileri, sanatı da mekanik süreçlere indirgemiş ve ticari meta olmasını kolaylaştırmıştır. Kültür endüstrisindeki teknik kavramının sanat yapıtlarındaki teknikle yalnızca isim benzerliği vardır. Sanat yapıtlarındaki teknik kavramı nesnenin kendi içindeki örgütlenişine, onun iç mantığına gönderme yapar. Buna karşılık, kültür endüstrisindeki teknik daha en baştan bir yaygınlaştırma ve mekanik üretim tekniğidir; bu yüzden kendi nesnesine aynı zamanda dışsal kalır. Kültür endüstrisi ideolojik dayanağını, tekniklerinin ürünlerdeki tam sonuçlarında kendini özenle korumasından alır(Adorno, 2007, 113).

Medya Kültürü: Kültür endüstrisinin görsel kültüre yönelik en önemli dinamiği ve vasıtasının medya olduğundan bahsetmiştik. Görsel kültüre yönelik önemli derecede üretimlerin kaynağı olarak medya, aynı zamanda görsel kültürün yapılanmasına da doğrudan etki eden önemli bir gücü simgelemektedir. Medya görsel kültürü biçimlendirirken, doğal olarak kitleleri de biçimlendiriyor. Bu durum, medyanın da kendine ait bir kültürünün olduğunu göstermektedir. Üretim, tüketim, yansılar, etkiler ve çözümlenmeler açısından medya metinleri, insanı biçimlendirme fırsatlarını ve pratiklerini kendi içinde üretecek kadar kapasite sergileme iddiası ile de korkunç bir genişleme sağlamaktadır. Kültür endüstrisi, görsel kültürün kitlelere yayılmasında hayranlık uyandırıcı ve bağımlılık sağlayıcı üretimleri daha cazip kılama yolunda önemli adımlar atmaktadır. Dolayısıyla hayranlık ve buna ilave olarak eğlence işlenen konuların kapsamlarını oluşturmaktadır. Para, medya ve popüler eğlence artık kültürel etkinliklerin finansmanını sağlayıp bizi kültür konusunda bilgilendirmekle kalmıyor, kültürel değerleri biçimlendiriyor, hatta yaratıyor. Bizim toplumumuzda onlar ne derse kültür o oluyor (Kuspit, 2006, 189). “Jenkins’e göre, hayranlık kültürünün medya metinlerini kendine mal etme tarzına işaret eden üç temel özellik vardır:

- Hayran kitlelerinin, yaşadıkları tecrübelerle yakın metinleri ele alma biçimleri;
- Hayranlık kültürü kapsamında, yeniden okumak suretiyle oynanan rol;
- Program bilgisinin, devam eden sosyal etkileşimlere katılması işlemi (Storey, 2000, 152).

Postmodern dönem içindeki sanat için ayırıcı nitelik yine medya olmuştur. Postmodernist sanatın kendi doğasına müdahale şansını elde etmesinde ve kullanmasında medya teknolojilerinin rolü yadsınamaz. Modern sanatın aksine postmodernizm, çoğunlukla gizemli sanata ve avangarda karşıdır, medyada ve herkese açık olanlarda şansını dener (Harvey, 1997, 77). Medya kültürünün yaygınlık oranları açısından bakıldığında, modernizme göre postmodernizm oldukça geniş ve çeşitlilik gösteren araçsallığı sayesinde medyanın dominant karakterini daha da ön planda ele alır. Bu açıdan sanatın ve sanatsal görseelliğin üretim mekanizmalarının temel yönelimi, iletişim ve etkileşim çalışmaları merkezli modeller üzerinde yoğunlaşmalarındadır.

Yeni İmaj Kültürü: Medya ya da multi-medya teknolojilerinin görsel kültüre en önemli etkisini bir katkı gözüyle değerlendirenler oldukça fazladır. Esas vurgu yeni imaj teknolojileri olunca, medya ya da multi-medya teknolojilerinin görsel kültürü daha anlamlı hale getirmesi kaçınılmaz olmaktadır. Yeni imaj ve enformasyon kültürü bugün, insanoglunun kültür ve varoluş sorunlarına teknolojik çözümler getirileceğine dair yinelenen bir güvenle özdeşleştirilmektedir. Yeni teknolojiler modern tekno-rasyonel projeye yönelik olarak beslenen ütopyacı umutları canlandırmaktadır (Robins, 1999, 35). Yeni imaj teknolojilerinin üretildiği ve beslendiği kaynaklar Batı endeksli olunca, bu konuda hem teknolojik hem de üretimsel açıdan Batı'nın hakimiyeti oldukça baskındır. İmaj teknolojilerinin giderek kendini yenilemesi ve geliştirmesi, imaj kültürünün sürekli dönüşüm yaşamasına zemin hazırlamıştır. Bu dönüşümler, postmoderniteyi görsel kültür açısından yorumlamamıza sebep olan gerçek dünyalara ilişkin sorgulamayı da ön plana çıkarmaktadır. Postmodern dönemde görsel kültür üretimlerinin yeni kaynaklarından biri de kuşkusuz sanal teknolojilerin günlük yaşamımıza girmiş olmasıdır. Yeni teknolojiler dünyayı yeni baştan yaratma olanakları sunuyor gibidir. Öyleyse, daha iyi bir dünya inancını ve umudunu ifade ettiğine göre, sanal kültürün bir ütopya olduğunu söyleyebiliriz. En açık tepki budur. Ancak sanal kültürü tam tersi bir açıdan da görebiliriz; yeni bir dünya umudu yerine, eski dünya ile ilgili tatminsizlikleri ve eskinin reddini de görebiliriz (Robins, 1999, 169). Yeni imaj teknolojisi görüntülemenin fiziği üzerinde geliştirdiği yeniliklerin yanında görüntünün fiziği üzerinde de değişimlere olanaklar sunmaktadır. Kurgu (fiction) mantığı ve süreçleriyle açıklanan bu yaklaşımlar, aynı zamanda farklı bir gerçeklik kurgusu olan sanal gerçekliği de ifade etmektedir. Robins'e göre sanal gerçekliği, fiziksel ve toplumsal bağlantılardan yabancılaştırmanın Postmodern durumuna verilen mükemmelleştirilmiş bir teknolojik tepki olarak görebiliriz. Sanal gerçeklik yoluyla yaşanan tüketimin, psikotik bir tüketim biçimi olduğunu, hatta bu durumun tüketim kültürünün sıradan, gündelik bir olgusu haline geldiğini söyleyebiliriz (Robins, 1999, 200). Baudrillard'a göre ise sanal gerçeklikte özne, orada kusursuzca kendini gerçekleştirirken, aynı zamanda da otomatik olarak nesneye dönüşür ve panik başlar (Baudrillard, 2002, 133). Sanal gerçeklik bir sanal dünya üretme iddiasındadır. Sanal dünya ile gerçek dünya birbirlerinden çok ayrı olmasına karşın, ütopyanın ana hedefi olarak bir görsel dönüşümlerin yeni uzaylarıyla, ortamlarıyla karşılaşmaktayız. Sanal ortam, sibernetik geri-besleme (feedback) ve kontrol sistemlerinin gerçek nesnelere etkileşimi taklit ettiği, kendisi gerçekmiş gibi görünen ve gerçekmiş gibi de kullanılan bir ortamdır (Robins, 1999, s.83).

Medya Tüketimi ve Medya Okuryazarlığı

Batı dünyasının 1950'lerden sonraki dönemleri, teknoloji eksikliğini kültürel gelişimlerin dikkatle izlendiği bir dönemdir. Teknoloji, ürettikleriyle kültürel açıdan tüketimi de tetikleyen vasıtaları topluma sunmaya başladı ya da geliştirdi. Öncelikli olarak tüketime yönelik potansiyeller üretildi ardından bu potansiyelleri işleyen mekanizmalar ve bu mekanizmaların ürettiği gereksemeler. İşte medya tüketimi, bu gereksemeler ile ilintisinde kendini göstermeye başladı. Söz konusu gereksemeler daha çok "eğlence" formu ile açıklanmaya çalışılmıştır. Medya üretimleri, çeşitli tüketim yazılarında "kültürel yapımlar, duygular, fikirler ya da değerlerin bir eğlence formu olarak sunulması biçiminde tanımlanır" (Semali-Hammett, 1998, 373). Medya, eğlence formlarını daha çok görsel formlarla birleştirerek tasarlayıp sunar. Böylece hayranlık kültürü diye bir açılım dikkat çekmeye başladı. Günümüz dünya-

sında kültürel onay mekanizması olarak kendini yeterli ve yetkin gören bir medya gerçeği göz ardı edilmemelidir. Kitlelerin onayladığı, benimsediği ve hayranlıkla kabul ettiği üretimlerin de medya tarafından gerçekleştirildiği düşünülürse, medya üretimlerini ve tüketimlerini kapsamlı olarak ele alan bir pedagojik yapılanmanın gerekliliği çoktandır gündemi meşgul etmektedir. Ayrıca, medya ile kültür arasında kurulan organik bağ, medya eğitiminin temelde kültürel dinamiklerden etkilenmesini ve buna bağlı süreçlerde açılanmasını ön plana çıkarmaktadır. Özellikle görsel kültürün medya tarafından çoğunlukla üretildiğini ve bunun temel bileşenlerinin kültürel paydalarda nasıl oluştuğunu yukarıda açıklamıştık. Bu temel ele alış biçimimiz, bizim görsel kültür ile medya okuryazarlığını birlikte düşünmemize ve dolayısıyla medya okuryazarlığının sanat eğitimsel doğrultularla organik ilişkilerinden bahsetmemiz gerektiğine vurgu yapmaktadır. Medyayı ve medya okuryazarlığı süreçlerini sanat eğitimsel süreçlerle eşleşik tutmamıza olanak sağlayan temel etken, özellikle kültürün giderek medyalaşmasıdır denilebilir. Mekanik üretim biçimleri ve süreçleri, medyayı, kültürün dinamik bir üreticisi konumuna taşımakta ve işlevsel kimliğini daha esnek düşünmemizi sağlamaktadır. Kitle iletişim araçlarının giderek genişleyen ve büyüyen yayılımı medyayı, izleyici ve dinleyici kitleleri üzerinde hakim yönlendiricilik ve benimseticilik teknikleri ile popüler kültürün etkin bir ögesi haline getirmiştir. 1980'lerden itibaren medya tüketiminin ve/veya medya okuryazarlığının sanat eğitimi ile ilişkilendirmemizde belirleyici rol üstlenen bir süreçten ayrıca söz etmek gerekmektedir. 1980'lerin çocukları veya gençleri, o yıllardaki kitle iletişim araçlarının geniş etkisi ile yetişmişlerdir. Bu yıllarda medya ve tüketimi ticari bir kültürel altyapıyı da tetiklemiştir. Medya ile birlikte sanat eğitimi, okulların dışına taşınmaya başlamıştır. Medya üretimlerinin görsel ve metinsel kurgusu ve bu kurgunun bağlantısallık sergilediği sanat, halk ile temas ettirmede bir metot aracı olarak dikkat çeker. Bir başka ifadeyle medya, sanat eğitiminin kamusal açılımına olanak sağlamıştır. İletişim, enformasyon ve tüketim mantığının kurgusal birer endüstriyel çıktı ile anlamlandırılması, medya ile ticareti birleştiren bir sanatsal tüketim süreçlerini ortaya çıkarmıştır. Elektronik medyanın, benimsediği format yüzünden bize her an fısıldadığı bir diğer temel cümle “gerçeklik yapıntıdır, yapıntı ise gerçeklik” biçimindedir (Uğur, 2002,27). Bilişim ve iletişim teknolojilerinin aparatları, kültürel endüstrinin aparatları olarak insan için kurgulamaktadırlar ve bunu insanlara pazarlamaktadırlar. “İletişim ve kültür endüstrisi bizim için üretmekte ve bizde ondan arz edilen yaşantı dünyalarına erişmek için ödediğimiz parayla yaşam, yaşantı ve duygu satın almaktayız” (Funk, 2007, 43) diyen Funk, kültür endüstrisi içinde medyanın pazarlama gücüne işaret ederken medyanın artık şekil veren (formativ) bir kültür olduğunu görmekteyiz (Sandler, 1996, 320). Medyanın kendine ait bir kültürel kimlik oluşumuna en büyük katkıyı, medyaya bağımlı olan ve ona itaat noktasında aciz kalan müşteri kitlelerinin giderek genişleme göstermesidir. Tüketici kitleleri artık, hangi bağlamda olursa olsun sınırlandırılmış veya kısıtlanmış bir medya evreni içinde “tutsaklığın özgürlüğünü” yaşamaktadır. Bir başka deyişle hayranlıktan bağımlılığa, bağımlılıktan tutsaklığa giden yol olmuştur. Burada devreye reklam girmektedir. Harvey'e göre reklamın “kapitalizmin resmi sanatı” olarak kullanılması, sanata reklamcılık stratejilerini, reklamcılık stratejilerine de sanatı sokar (Harvey, 1997, 81). Reklamcılık bir taraftan, seri bir şekilde orijinal eserin (çalışmanın) yerine geçmez fakat, aslında “orijinal” eserin (çalışmanın) birçok çeşitlemeleri olmak durumundadır, özellikle kitle üretimi yerine kitle yeniden üretimi biçiminde bunu gerçekleştirmektedir (Gibbons, 2005, 159). Medyadan görsel kültüre doğru uzanan bir

çizgi üzerinde önemli bir yer işgal eden reklam, kitleleri tüketime yönlendiren gereksemeleri üretmek gayesini ortaya koymaktadır. Gerekseme üretmek, aslında tüketimin başlangıcını gerçekleştirmektedir. İnsanda tüketime yönelik tahrik ve acizliği tetikleyen bu gereksemeler özellikle ve genellikle görsel reklamlardan kaynaklanmaktadır.

Medyanın bugün varmış olduğu noktayı ve gücü en iyi sergileyen veriler özellikle interneti gündeme getirmektedir. İnterneti kültürün ve öğretimin yeni uzayı olarak tanımlayan Marotzki, eğer internete farklı bir ayırım yaparak “yeni kültürel uzay” biçiminde bir duruş verildiği takdirde, bu uzayı nasıl araştırıp keşfetmeli sorusunun ortaya çıkacağına değiniyor. Kültürel uzayları keşfederek, diğeri için doğru olanda onun kavranmasının merkezdeki sosyal yapılar, yönetimler, gelenekler, etkileşimler, iletişim ve grup formasyonu ile kazanımların öncelikle söylenmesi gerektiğine işaret ediyor (Marotzki, 2003, 229). Medya ile medya eğitimi arasında temel köprülerden biri de internet olarak gösterilebilir. Medya eğitimi veya medya ile eğitim konularının tartışılması, internetin kültürel bir uzay olmasının yanında pedagojik bir uzay olmasından da kaynaklanmaktadır. “Pragmatik pedagojiler ve dijital panikler” (Kline vd., 2006) gibi başlıklar altında tartışmaların gündeme gelmesi, medya eğitiminin ne kadar önemsenmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Erken 1980’lerde, medya eğitiminin ilerici umutları, bir yeni medya ile çocukların büyüyen büyülenmenin çevresine taşıdı: bilgisayar. Bilgisayar oyunları oynamaya heveslendirme, çocuğun problem çözmesi, yaşamlarının daha üstünde kontrol kazanımları ve kendisinin hakkında daha iyiyi hissetme noktasında geleceğin otomatikleşen ve bilgisayarlaşan çalışma alanları için işlemsel (operasyonel) becerileri edinmeleri söz konusu olmuştur (Kline vd. 2006, 136). Medya tüketimi olgusu, internetin veya kapitalizmin resim sanatı olarak adlandırılan reklamcılığın dışında, medyanın diğer enstrümanlarının da değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu durum, bir giysinın markasından, bir filmin gizli mesajına kadar, bir şarkı klbinin içeriklerinden kamyon arkası yazılarına kadar birçok örnek ile çoğaltılabilir. Bütün bu medya üretimleri, kullandıkları dil ve kestirme yollarla dolaylı etkileşim mantıkları arkasında kodlanmış mesajlarının çözümlenmesini beklemektedir.

Medya okuryazarlığı kavramı aslında medya üretimlerinin tüketimini belli metotlar çerçevesinde düşünen ve bu metotları pedagojik açılarından değerlendiren bir medya eğitimini de çağrıştırmaktadır. Şu anki görüntü, medya eğitiminin okullarda önemli görüldüğü ve üzerinde yoğunlaşarak desteklendiği noktasındadır. Bu durum tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim-öğretim müfredatlarına yansımaktadır. Ancak, bu çalışmadaki ana yönelimimiz, medya eğitimi kavramı okul içinde bir pedagojik süreci işaret etse de medya okuryazarlığına ait süreçlerin okul içinde olduğu gibi okulun dışına da taşımak gerektiği noktasındadır. Çünkü, medya tüm kitleleri, tüm insanları kendine hedef olarak belirlemiştir. Bu açıdan okulların dışındaki insanların da medya eğitimi ya da medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmesine gerekçe oluşturabilmektedir ve böylece medya eğitimi kamusal bir açılım sergilemek durumunda olabilecektir. Medya okuryazarlığı yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2007, 21). Bu tanıma göre, birbirinden farklı işlemler ile medya üretimlerinin karşısındaki insanların ağırlıklı olarak görsel metinler ile karşı karşıya olması söz konusudur. Bu bağlamda medya okuryazarlığı, büyük görsel okuryazarlıklara ait süreçleri

de bünyesine katmak durumundadır. Temel olarak medya okuryazarlığı, aslında medya iletilerini çözümüyle gayretleriyle ortaya çıkmıştır. 1993'te ABD'de yapılan bir konferansta ortalama bir uzlaşıyla medya iletilerini çözümlemede şu ilkelere başvurulması gerektiği vurgulandı:

- Medya iletileri inşa edilir,
- Medya iletileri ekonomik, toplumsal, tarihsel ve estetik bağlamlarda üretilir,
- Medya üretimlerinin anlamlandırmasındaki yorumlayıcı anlamlandırma süreci, okur, metin ve kültür arasındaki etkileşimden oluşur,
- Medya benzersiz dillere, çeşitli biçimlerde somutlaşan karakteristiklere, türlere ve simge sistemlerine sahiptir,
- Medya temsilleri, insanların toplumsal gerçekliği anlamlandırmalarında önemli bir rol oynar (Hobbs, 1998, 17'den aktaran; Binark-Bek, 2007, 45).

Medya okuryazarlığının bileşenleri ise aşağıdaki bilme ve farkındalıklardan ve becerilerinden oluşmaktadır:

- Medya metinleri üreticilerinin, metinleri üretirken üzerinde anlaştıkları uzlaşımları ve bu uzlaşımların sonucunda ortaya çıkan içerik biçimlerini bilmek,
- Medya endüstrisini tanımak,
- Medya endüstrisinin izleyicileri nasıl gördüğünü bilmek,
- Medyanın etkileri üzerine geniş ve kapsamlı bir bakış açısına sahip olmak (Binark-Bek, 2007, 46).

Medya okuryazarlığı meselesi, medya iletilerinin çözümlenmesinde belli bağlamları zorunlu olarak ele almaktadır. Kültür, tarih, sanat, ekonomi, toplumsallık gibi özellikler, medya metinlerinin temel yansı alanlarını göstermektedir. Bu yansı alanlarının dışında, medya metinlerinin dilleri, türleri, karakteristikleri bunlara ait sistemleri, bahsettiğimiz bu yansı alanlarıyla ilişkisinde daha da önemli görülmektedir. Medya ile kültür arasındaki etkileşimden doğan görsel kültür, çağımızın temel nitelermelerinden biri olarak da kullanılmaktadır. Yani, artık biz görsel kültür çağındayız. Medya endüstrisinin üretimlerinin çoğu, görsellik içeren ürünlerdir. Görsel kültür çağı, medya eğitiminin ve dolayısıyla medya okuryazarlığının yeniden tanımlanması gereğini de ortaya koymuştur. Buckingham'a göre "medya öğretimi" ayrıca kendini yeniden tanımlamalıdır. Bunu, geleneksel metinlere odaklanmasının daha ötesinde ve dikkatlice bedelini ödeyerek, hangi metinlerin sosyal dolaşımına (yayılmına) ve kullanımına ait yollara yönelim göstermelidir. Bu bağlamda, belirli "medya"nın özellikli (uzmansal) çalışması, kültürel süreçlerin daha geniş kapsamlı çalışmalarının içine yerleştirilmelidir: Medya çalışmaları daha geniş bir disiplinin bölümü olmalı, yani kültürel çalışmaların bir sahası, terimi ve koşulu olmalıdır (Buckingham-Green, 1994, 217). Bize göre, görsel kültür, medya çalışmalarının hem koşulu, hem sahası hem de gerektirmesi olarak ele alınmalıdır. Okulun dışındaki okuryazarlıklar, özellikle görsel okuryazarlık ile medya okuryazarlığının bileşkesi, bize, popüler kültüre odaklanma zorunluluğu getiriyor. İzleyici-tüketici kavramı, popüler kültürün ana referanslarından biri olurken, okuryazarlık kavramının bir başka eksenini inşa edilmiştir. Okuryazarlık eğitimi; popüler ve kanunsal metinler, okul dışı ve okul içi okurya-

zarlıklar, vücut ve akıl, zevk ve çalışma gibi uç örnekler arasındaki ilişkileri, günlük yaşamın çoklu okuryazarlıkları ve bir postmodern toplumun sınırlarının bulanıklığının yansımalarını birlikte gündeme getirmiştir (Alvermann-Hagood, 2000, 201). Giroux, “Bir sosyal hareket olarak okuryazarlık, öğretmenlerdeki gelişim ve organizasyon olarak materyal ve politik şartlara, çalışma gruplarına ve okul dışındaki diğer faktörlere de bağlı olması gerekmektedir” (Freire-Macedo, 2004, 2) diyerek, okuryazarlık eğitiminin pedagojik değişkenleri birlikte kullanılması gerektiğine, okuryazarlık eğitiminin kamusal açılıma ihtiyaç duyduğuna ve çok amaçlı bir süreç içinde çok sistemli stratejik gereksinimlere ayrıca göndermelerde bulunmaktadır.

Görsel Kültür ve Medya Okuryazarlığının Sanat Eğitimsel Bileşenleri

Görsel kültür ve medya arasındaki ilişki, medya üretimlerine bir kitle üretim ve tüketim ilişkisi açısından yaklaşmanın ötesinde içerikler oluşturma potansiyelini de dikkate alan bir ilişkidir. Medya, görselliği yeni bir kültürel potansiyel kabul edip işleyen güç olarak, kültürü üreten temel dinamik olan sanatı da yapısal yönden etkilemiştir. Özellikle bugünün postmodern perspektifinden bakıldığında sanatın kültürel potansiyeli görsel medya üretimleriyle referanslandırılır olmuştur. Görsel kültür çağı, bize, medyayı sanat üreten bir mekanizma olarak sunmuştur. Sanat bir bakıma medyatik göstergelerin, imgelerin ve temsillerin egemenliği altındadır. Anlam üretimi veya iletimi artık görüntü üzerine anlam üretimi veya iletimi biçimine dönmüştür. Görüntü içindeki anlamları ve bu anlamların iletim yöntemleri çeşitli okuryazarlık süreçleri içinde ele alındığında sanat eğitime yönelim göstermemiz kaçınılmazdır. Sanat eğitiminde bizim için iki tür okuryazarlığın ön plana çıktığını görüyoruz. “Görsel okuryazarlık” ve “medya okuryazarlığı”. Görsel okuryazarlık ve dolayısıyla medya okuryazarlığı, günümüz sanat pedagojisini yönlendiren ve açımlayan yeni potansiyeller içermektedir.

Görsel okuryazarlık kavramı, özellikle postmodern dönem içinde belirgin bir yayılım sergilemektedir. Postmodern kavramlar için görsel artistik okuryazarlık ve görsel estetik okuryazarlık temelli çalışmalar, içerik merkezli sanat eğitiminin öğrencilere global ve lokal önemli çalışmaların yorumsal gelişimini müfredatın merkezine yerleştirmek için çalışmalar tasarlanmaktadır (Stankiewicz, 2003, 317-318). Görsel okuryazarlığın artistik boyutu ile estetik boyutunu birbirinden ayıran özellik, popüler kültürün sanat eğitimindeki yansımalarında kendini göstermesidir. Görsel artistik okuryazarlık, daha profesyonel sanatsal okuryazarlığa gönderme yaparken, görsel estetik okuryazarlık, bireylerin hoşlanmasını veya beğenmesini merkez alan estetik beğeni düzeylerine gönderme yapmaktadır. Görsel sanatlar eğitimi müfredat ön koşulları olarak hem artistik hem de estetik vurguları işleme noktasında pedagojik bir yapılanma içindedir. Stankiewicz'e göre görsel sanatlar eğitimi, bugünkü anlayışımız olarak, sosyal ve kültürel değişimlere bir cevabın gelişimidir ve bu cevap, teşebbüsler ve teknolojik değişimlerin sanat yapmak için tüm insanların elde edebileceği bir cevaptır (Stankiewicz, 2003, 322). Görsel sanatlar eğitimi görsel kültür eğitimine taşıyan unsurlardan biri olarak görsel okuryazarlık, sosyo-kültürel kontrol mekanizmaları aktif kılar. Görsel okuryazarlık, sanat eğitimcileri için önemli stratejik noktadır. Bu stratejinin hareket noktası olan estetik, görsel okuryazarlığın potansiyelleri ve bu potansiyellerle örtüşen okuryazarlık kapasiteleri arasında bağlantı kurmamıza olanak sağlar. Sanat öğrencilerine, sanat atelyesinin dışındaki insanlara yönelik amaçlar açısından göz ardı edilemeyecek bağlantılar sunar. “Estetik okuryazarlık yetenek açısından göz amaç ile çerçevlenmiştir:

◆ Metin Eker / Hasbi Aslan

- Yetenek; sanat çalışmalarını okuma düzenindeki tutuma entelektüel değişimi adapte etmektir,
- Yetenek; bizim anlayış (kavrayış) yollarımızla hangi estetik uyuma cevap verdiğimizdir,
- Yetenek; hangi estetik konulara hangi estetik anlayışın yönlendirildiğidir (Stankievicz, 2003, 317).

Görsel kültür ile medya okuryazarlığı arasındaki diğer bir sanat eğitimsel bileşen, medya üretimleriyle karakterize olmada oldukça yol kat eden imaj kültürüdür. İmge ve hayal kavramlarına karşılık gelen “imaj” kavramı; salt görüntüden, dış görüntüden, gözle görülen, duyumsanan görüntüden farklı olarak, zihinde canlandırılan, kurgulanan görüntü anlamında kullanılmak durumundadır. Bu açıdan, imaj kültürü ile anlatmak istediğimiz, sanatın görsel süreçlerinin hakimiyetinin yavaş yavaş medya kurgularıyla, imgeleriyle el değiştirmiş olmasıdır ve buradan hareketle, imajın bir kurgu olarak insan zihinlerinden önce medya tarafından gerçekleştirilmiş ve hazır edilmiş olmasıdır. Bu durum medyayı bir imaj mühendisi konumuna taşır ve rol verir. İmajın karakteri, işlevi ve yansımaları ile ilintili bir okuryazarlığın evrensel gramerler içermesi, bunun yine medya sayesinde hızla yayılması ve tüketim kültüründe belirleyici rol üstlenmesi göz ardı edilemeyecek çeşitlilikler sunar. İmaj mühendisi rolüyle medya üretimleri, hızlı dinamik ve çok değişkenli bir trafik sergiler ve bu hıza ayak uydurmak zor gibi görünmektedir. Barthes’in de belirttiği gibi, imaj okumasındaki çeşitlilik kural tanımaz; yani ulusallık, pratiklik, estetiklik ve kültür üzerine çeşitli bilgilere göre her an değişebilir (Storey, 2000, 109). Medyanın imaj kültürü özellikle geniş genç kitlesinin ilgisini çeker ya da medya bu kültürü gençlik üzerine yönlendirir. Moda, müzik ve eğlence gençliğin imaj yansılarını en fazla sergiledikleri alanlar olarak dikkat çekmektedir. Storey’e göre, pop müziğe referanslar içeren bir imaj, genç izleyicilerin gözünde özgürlüğü ve çok sesliliği temsil ederken; daha yaşlı izleyiciler için boyun eğdirme ve tek seslilik kavramlarını ifade edebilir. Hangi şifrelerin seferber edileceği, geniş anlamda metnin bulunduğu mekânın üçlü bağlamına, tarihselliğe, zamana ve okurun kültürel oluşumuna bağlıdır (Storey, 2000, 109).

Medya pedagojik olarak bir misyon üstlenme iddiası taşımamaktadır. Ancak, medyanın hedefi olan kitlelerin medyaya yönelik taleplerini belirleyen tüketim süreçleri, görsel kültür deneyimlerini pedagojik yansılar biçiminde ortaya çıkarmakta ve bu deneyimleri karakterize edebilmektedir. Medyanın genel deneyimlerinin etkisi sayesinde öğrencilerin, bazı genel düşünsel gelişimlerinin, deneyimden kaynaklanan düşünsel-bireysel gelişimleri ve aktif öğrenciler olarak gelişmesine olanak sağladığı görülür (Freedman, 1997, 144). Görsel kültür ve eğitimi alanında çalışmalarıyla tanınan Duncum, görsel kültürün disiplinler arası bir terim olduğunu ortaya koyuyor ve görsel kültürün birçok çeşitli ilgiler için odaksal bir nokta olduğunu ancak tüm genel tanıma baktığımızda günlük hayatımız ile görsel imajlar arasındaki ilişkiyi bugün geçmişten daha fazla canlılık sergilediğine vurgu yapıyor (Duncum, 2002, 15). Günümüzde, imaj kültürü iki olguya yönlendirilir: “Yaşamın bir tekli veya çoklu yolları ve imaj kültürünün belirli türevlerinin tasviri yoluyla yaşanan durumlar” (Duncum, 2002, 15).

Günümüz sanat eğitimini etkileyen ve genel yönelimlerini karakterize eden bir diğer önemli faktör, teknolojik gelişmelerin gücüdür. Görsel kültür ve medya

okuryazarlığını sanat eğitimsel odakta ele almamıza olanak sağlayan bir zemin olarak, teknoloji, teknolojik-estetik ve teknolojik medya estetiği süreçlerinin yansılarını ayrıca önem arz etmektedir. Anderson, “biz artık görsel kültür çağına girmiş oluyoruz” derken 21.yüzyılın görsel sembollerin kültürü ile adından söz ettirdiğini ve görsel sembollerin sürekli olarak bizi oluşturulmamış anlamları ile bombardımana tuttuğundan bahsediyor (Anderson, 2003, 62).

Sözü edilen bu görsel bombardıman, yüzyılın yaratıcı teknolojilerini ve teknolojik dillerin toplumsal yansılarını hayatın içine dahil etmemizi sağlamaktadır. Bunun anlamı; artık hayatımızın imaj dünyasını biçimlendiren yaratıcı endüstrilerin etkisini hissettirmesidir. Baynes “yaratıcı endüstriler”in sanatın yeni bir dilini geliştirdiğinden bahsederken bunun aslında geleneksel sanatın bir kombinasyonunu oluşturan “multi-medya” olduğunu ve Multi-medya dil olarak yüzyılın seçeneğinin ortasında ve masa üstünde internet ile yayılarak, doğrudan yaratıcılar için oldukça erişilebilir ve insanlar tarafından kullanılabilir olduğunun altını çizmektedir (Baynes, 2000, 38). Seelinger’in “Öğretim ve Yeni Medya: Estetik-Teknolojik Meydan okumalar” adlı makalesinde, sayısız medyatik çalışmaların yeni teknolojilerin estetik araştırmaları olarak anlaşılması ile sanatsal-medyatik kavramları ve deneyimleri “yeni”nin anlamına bir yönelim olarak değerlendiriliyor (Seelinger, 2002, 120). Seelinger’e göre, yeni sanatsal pratikler ve etkileşimli sanatsal yerleştirmeler, birbirinden farklı alan ve disiplinlerin arasında gelişen “sınırları aşalım” eserlerdir. Bunlar sanat, iletişim, bilim, öğretim, konuşma ve felsefe ile bağlantılıdır (Seelinger, 2002, 121). Multi-medya sistemlerinin etkileşimli bir uzay ve zaman süreçleri yaratmadaki üstünlüğü, sanatsal yeni diller ve enstrümanlar oluşturma noktasında da kendini güçlü görmektedir. Multi-medya ortamları, farklı çeşitlilikteki çok simgeli ve çok şekilli etkileşimleri zorunlu hale getirerek kelimeler ve yazılı materyallerle imgeler, grafikler, işitsel ve görsel materyaller arasındaki bilgi iletişiminin koordinasyonunu sağlar (Kellner, 2002, 122). İletişimin bilgi tabanlı olmasının yanında görüntü tabanlı da olması, sanat eğitimcilerinin de teknolojik işbirliğini benimsemelerine zemin hazırlamıştır. Multi-medya kullanıcıları artık çok yaygın bir kullanım potansiyeline sahip olurken, sanatsal etkileşimin de diğer dinamiklerini keşfetmişlerdir. Sadece eğitimciler ya da öğrenciler değil sanatçılar da bu ortamın içindedirler. Öğretmenler ve öğrenciler için olduğu gibi sanatçılar için de yeni bir dünya oluşmuştur. Teknolojik gelişmeler, daha önce görülmemiş oranlarda değişiklik yapmak için eğitim mesleklerini gerektiriyor gibi görünüyor (Wang, 2002, 155).

Değerlendirme ya da Sanat Eğitiminin Kamusal Açılımı

Bu çalışma, görsel kültür ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi pedagojik bağlam içinde düşünme eğilimi sergilemektedir. Medyayı görsel üretimin günümüzdeki odağı yapan etkenler ile görsel okuryazarlığı medya ile tümleşik hale getiren etkenlerin aynı kaynaktan yani kitle kültürü ve dolayısıyla popüler kültürden beslenmektedir. Kitle kültürü ve kitle kültürünün içinde üretilen popüler kültüre ait tüm mekanizmaların kamu ile ilintili görülmesi sayesinde kitleleri oluşturan halkın sanat ile ilişkisini pedagojik açıdan düşünme gereği değerlendirilebilir. Yukarıda izah edilen sanat eğitiminin görsel kültür ve medya okuryazarlığı ile organik bağı, sanat eğitiminin kamusal tarafı hakkında bize bazı açılımlar sunmaktadır. Görsel kültür eğitimi, medya eğitimi ve yaşam için sanat eğitimi başlığı altında incelenen bazı yaklaşım biçimleri, çalışmamızın genel amacını kuvvetlendiren doğrultuları da oluşturacaktır.

Görsel Kültür Eğitimi: Görsel kültür eğitimi son yılların sanat eğitimine yönelik yaklaşımları içinde yeni ve önemli bir doğrultu oluşturmaktadır. Görsel kültür içinde açıklanmaya çalışılan sanatsal (artistik) ürünler (yapıt veya eser niteliği sergileyen anlamda klasik çalışmalar) ile estetik ürünler (özellikle medya ve ona ait teknolojiler ile üretilen çalışmalar) sanat eğitiminin menziline belirleyen önemli faktörleri göstermektedir. Sanattan hoşlanmaya dayalı çalışmaların dışında diğer kültürel hoşlanmaya dayalı çalışmaların da ayrıcalıklı kabul ve tecrübe edilebileceğine değinen Marriner, buna en uygun ve en açık tepkimenin sanatın doğasıyla ilişkide olan diğer görsel kültürel çalışmaların gereğini haklı çıkarmaktan geçtiğinin altını çizmektedir (Marriner, 2006, 134). Görsel kültür çalışma gereğinin “açıklanması” noktasında en çok çalışmalara sahip araştırmacı Paul Duncum, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (Discipline-Based Art Education-DBAE) için deyim olarak “VCAE” ile Görsel Kültür Sanat Eğitimi (Visual Culture Art Education) sloganlaştırılan bir kısaltma yaptı (Smith, 2003, 5). Duncum, Görsel kültür yaklaşımına yönelik birçok ele alışın Bernard 1998; Hughes 1998; Jencks 1995; Mitchell 1995 tarafından gerçekleştirildiğine işaret ediyor. Bunların bazılarını ait çalışmaları sanat eğitimi için öneren sanat eğitimcilerinin de var olduğunu ilave ederek, bunlara, Chalmers 1981, Chapman 1978 ve kendisinin ayrı toplumlarda ayrı zamanlar ve koşullarda imajların fonksiyonlarını nasıl incelemek gerektiğini aramalarına yönelik çalışmalarını örnek göstermektedir (Duncum, 2001, 107).

Görsel kültür eğitiminin temel yaklaşımları sonucunda, popüler görsel kültür ve güzel sanatların karışımı yoluyla üretimlerin yeni imajları ve sanatın yeni düşünceleri bir kategori olarak ortaya çıkar. Bu süreçte, “kültürleşme”nin ne anlama geldiği dönüştürülür (Freedman, 1997, 137). Duncum, görsel kültür eğitimi üzerine yaptığı çalışmaları, belirgin bir şekilde değişen dünyanın artık bir görsel kültür dünyası olduğundan hareketle kültürün yeni bir eksenini üzerinde odaklanması gerektiğine işaret ediyor. Kültürleşme kavramı, pedagojik bir bağlam olarak ele alınıyor. Kültürleşme artık medyanın aracılığı ile görsel kültür eğitiminin müfredat yapılanmasına da etki edebiliyor. Genel olarak görsel kültür eğitiminin öğrencilere yönlendirdiği ana müfredat karakterleri üç biçimde izah edilmektedir: a) geniş ölçüde genişletilmiş fakat hepsi içine dahil olmayan imaj alanı; b) görsellik; c) imajın tarihselliğinin dahil olduğu sosyal bağlamlar (Duncum, 2002, 19). Görsel kültür disiplinleri arası bir özelliğe sahip olduğundan yaklaşım biçimleri de bu özelliğe paralellik gösterir. Toplumsal açıdan bakıldığında görsel kültür, gelenek-görenek ve sanatsal geçmişten yani tarihsel bağlamlardan daha öte içeriklere sahip görünmektedir. Kültürün güncelliğini daha çok görsel kültür yaşatmaktadır. Bu açıdan kamu ile daha iç içe düşünülür. Sanat eğitiminin kamusal açılımını da pedagojik anlamda ilk olarak görsel kültür ekseninde düşünmek gerekmektedir. Görsel kültür, farklı toplumsal yapıların, grupların veya kişilerin homojen estetik değerler oluşturmalarına da etki eder.

Medya Eğitimi: Medya eğitimi, genel pedagojinin çağdaş problem alanlarından birini oluşturmaktadır. Pedagojik yapılanma süreci içinde ele alındığında medya eğitimi, kendisini daha çok kültürel bir kapsam içinde konumlandırmak durumundadır. Çünkü medya üretimleri ve bunlara ilişkin değerler çoğunlukla kültürel dönütler (geribildirimler) olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna bağlı olarak da kültürün medyalaşması olgusu biçimindeki tabirleri sık sık duymaktayız. Medya eğitimi genellikle dört çalışma alanından oluşturulmaktadır: “üretim, değerler, izleyiciler/dinleyiciler ve medya endüstrisi” (Duncum, 1997, 75). Burada medya eği-

timinin bölümlenmesine temel oluşturabilecek uzantılar söz konusudur. Medya üretmektedir, kendisinde bu potansiyeli ve kapasiteyi görebilmektedir. Bu yüzden medyanın hem üretimsel potansiyellere sahip olması ve hem de bunları işleyebilme kapasitesini sergilemesi, onun ne derece güçlü bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. İzleyiciler / dinleyiciler olarak adlandırılan ve genel anlamda kamusal kitleyi de oluşturan taraf, medya eğitiminin genel menzil özelliğini sergileyebilmektedir. Bu kitle ile endüstriyel bir bağ kurma noktasında medya yer almaktadır. Kitleleri etkileyebilmek, yönlendirebilmek ya da daha da ileri giderek biçimlendirebilmek bir endüstriyel özelliktir ve bunu medya endüstrisi zaten ortaya koymaktadır.

Duncum'a göre medya eğitimi, kitle medyası ile iç içe olan sanat öğretmenlerine başka'larının kültürünü çalışıp ortaya çıkamayan karmaşık problemleri ummalarını ve dikkate almalarını teklif etmeli. Çoklu ve incelikli direnişler kitle medyasını kullanmada gereklidir ve onun çalışma biçimi değişmeyen benzer karmaşıklığı içerecektir (Duncum, 1997, 77). Sanat eğitimcilerinin stratejik açıdan önemli konumda düşünmemizi gerektiren önemli saptamalardan birisi, medya mühendisliği kavramıdır. Sanat eğitimcisi bu türden medya mühendisi kimliği ile, çoklu medya teknolojilerinin ve üretimlerinin pedagojik süreçlerini atelyelere, sınıflara taşıyabilir ya da en azından bu gayreti sergileyebilir. Sanat eğitimcisinin bu yeni misyonu okul dışına da taşınabilir ve kamusal açıdan da sosyo-kültürel bağlamlar içinde etkin kılınabilir. Sanat eğitimcilerini stratejik açıdan önemli konumda düşünmemizi gerektiren bir diğer saptama ise, sanat eğitimcilerinin birer çoklu-okuryazarlık uzmanlığı sergilemesi yönündeki gerekliliktir. Medya eğitiminde çoklu-okuryazarlıkları en geniş anlamda kullanabilecek kişi olarak sanat eğitimcisi, "görsel okuryazar, teknoloji okuryazarı, medya okuryazarı, internet okuryazarı vs." olarak oldukça donanımlı kılınabilir.

Yaşam İçin Sanat Eğitimi: Sanat eğitiminin kamusal açılımını tartışırken karşımıza çıkan bir başka sanat eğitimsel kapsam, "yaşam için sanat eğitimi" olarak gösterilebilir. Sanatı hayatın içinde düşünmek, hayat pratikleriyle de ilintisinde menzili ni genişletmek ve sanatın seçkinci kimliğinden çıkıp tüm kitlelere yönelim sergilemesine zemin hazırlamak, yaşam için sanat eğitiminin en temel ele alışlarıdır. Anderson'a göre yaşam için sanat eğitiminde anahtar, sanatı öğrencilerin diğer insanlar ile ilişkilerine entegre etmektir. Yani eğitim ve öğrenim ilkeler ve medya karşısında önemli insan konuları üzerinde odaklanmalıdır, medya, oluşum veya sanatın diğer teknik niteliklerini sınırlayan dar görüşlü eğitim-öğretim içinde, eğitimi bir merkezde toplamaktan ziyade, sizi cezbeden sezgi, ruh ve fikirlere öncülük etmelidir. Bu konular, içerik olarak çağdaş sanat ve kültürden önce ele alınmalıdır, çünkü öğrenciler için en erişilebilir olan budur (Anderson, 2003, 64). Sanat eğitimi bir menzile sahip olduğu sürece görsel imajlar yoluyla dünyayı anlamak için hangi imajların kullanılacağına/kullanıldığına ait bağlamlarla, dağılımlarla ve özellikle halkı kullanarak, sanat eğitiminin sürekliliğinde başlıca rol oynayacak çalışmalar gerçekleştirilmelidir (Duncum, 1999, 308). Yaşam için sanat eğitiminin önemli amaçları, öğrencilere sanat sayesinde kendileri ve diğerleri hakkında bazı şeyleri anlamalarında yardımcı olur. Bir yaşam için sanat müfredatında, sanat içeriği, eğitim ve öğretim stratejileri, öğrencilerin yaşamlarında kişisel ve sosyal olarak varsayılan şeylere odaklanır (Anderson, 2003, 59). Tematik olarak sanat çalışmalarını, uygulamalarını oluşturma ve araştırıp bulma ve anlamı genişleten, şekillendiren ve tasarlayan estetik önem için görsel kültür, "yaşam için sanat eğitimi"nde önemli stratejidir (Anderson, 2003, 65).

Yaşam için sanat eğitimi kavramının özü, sadece eğitim ortamlarında, okullarda ya da atelyelerde temelleri atılan özellik sergilese de, okulun sonrasında ya da okulun dışında söz konusu sosyal bağlarla ilişkisinde de önemli görülmektedir. Görsel kültür ve medya kültürünün biçimlendirdiği bir estetik yüklem, sosyal bağları karakterize ederken Postmodern dönemin etkilerine maruz kalır. Kültürün bir post-yapısal semiyotik görünümüne bağlı olarak günlük yaşam daha da önemli hale gelmiştir. Bu şartlarda estetik görünümlerin durumuna ait şartların okunmasında birinci olarak, sosyal imtiyazın hesaba katılmayan anlamının oluşturucuları olarak (Sless 1986) ve ikinci olarak, halk yaşamı bağlamında estetik yapıların incelenmesi söz konusudur (Duncum, 1999, 297). Buradaki ima, günlük yaşantılarımıza ait estetik durumların kendimizi yansıtmayı, hoşnutluklarımız hakkında dürüst olmayı araması ve sürdürmesine ilave olarak, kendimizi nasıl açıklamamız gerektiği yönünde kullanırız. İkinci olarak, günlük yaşamın kültürel deneyimleri hakkında öğrencilerimize yönelik bir diyalog biçimini ve ortamını geliştirmeliyiz. Üçüncü olarak, günlük yaşam biçimlerine yansıyan estetik içerikleri kapsamlı bir yapıda kucaklamalıyız. Dördüncü olarak ise, günlük estetik deneyimleri alttan destekleyen problematik inanışlar ve değerleri oluşturmalıyız (Duncum, 1999, 307-308).

Sonuç

Görsel kültür ve medya okuryazarlığı, 21. Asırda bir tür sanat eğitimsel bileşen olarak karşımızdadır. Sanat eğitiminin okul kapsamı müfredatlarının yapılmasında bu doğrultu önemli görülme durumundadır. Sanat eğitimi içinde medya ve kültür, okulun olduğu kadar okul dışının da, tüm kitlelerin de bir problemi haline taşınabilmektedir. Burada kültürel mekanik üretimlerin endüstriyel kimliğini oluşturan popüler kültür önemli doğrultular sergileyebilmektedir. Popüler kültürün kitle kültürünün önceden kurgulanmasına zemin hazırlaması ve böylece halkın kültürel kitle olmasını sağlamanın altı çizildiğinde, karşımıza bir kültür endüstrisi çıkmaktadır. Kültür endüstrisi demek, tüm kitle demek ise o zaman, medya üretimleri, medya kültürü, medya kültürünün ağırlıklı olarak yansı bulduğu görsel kültür ve buna bağlı toplumsal özellikler düşünüldüğünde sanat eğitimi, gelecekçi yapılanmalar içinde özellikle kitleleri de hesaba katmak durumundadır. Bir kültür meselesinin ötesinde bir pedagojik mesele olarak bu konunun üzerine odaklanılmalıdır. Sanat eğitiminin okuryazarlıklar ile ilintisi etraflıca tartışıldığında ortaya çıkan doğrultular, medya okuryazarlığı ve dolayısıyla görsel okuryazarlıklar artık sanat eğitiminin okul içindeki müfredatının gereği olmanın ötesinde okul dışında kitlelerin kültürel deneyim ve paylaşımlarına katılım sergilemek durumundadır. Postmodern bir dünya kavrayışı, sanat eğitiminin artık bir görsel kültür eğitimi ekseninde konumlanmasını ve medya endüstrisi ile etkileşim halinde kurgulanması gereğini bir problem olarak önümüze sermektedir.

Kaynakça

- ADORNO, Theodor W. (2007). **Kültür Endüstrisi**, (Çev.N.Ülner-M.Tüzel-E.Gen), İletişim Yayınları, İstanbul .
- ALEMDAR, Korkmaz –ERDOĞAN, İrfan (1994) **Kültür ve İletişim**, Ümit Yayıncılık, Ankara.
- ALVERMANN, Donna E. –HAGOOD, Margaret C. (2000). “Critical Media Literacy: Research, Theory, and Practice in New Times”, **The Journal of Educational Research**, January/February, V.93, No.3, ss.193-205.
- ANDERSON, Tom (2003). “Art Education for Life”, **International Journal of Art and Design Education**, February, V:22, I:1, ss.58-66).
- ATİKER, Erhan (1998). **Modernizm ve Kitle Toplum**, Vadi Yayınları, Ankara.
- BARNARD, Malcolm (2002). **Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür**, (Çev.Güliz Korkmaz), Ütopya Yayınları, Ankara.
- BAUDRİLLARD, Jean (2002(2). **Tam Ekran** ,(Çev.Bahadır Gülmez), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- BAYNES; Ken (2000). “Gallery of The Future: New Directions In Art Education”, **International Journal of Art and Design Education**, February, V:19, I:1, ss. 37-43.
- BİNARK, Mutlu –BEK, Mine Gencil (2007). **Eleştirel Medya Okuryazarlığı**, Kalkedon Yayınları, İstanbul Eylül.
- BUCKİNGHAM, David –GREEN, Julian Sefton (1994). **Cultural Studies Goes To School (Reading and Teaching Popular Media)**, Taylor and Francis Ltd., London.
- DUNCUM, Paul (1999). “A Case for an Art education of Everyday Aesthetic Experiences”, **Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)**, V:40, No:4, ss. 295-311.
- DUNCUM, Paul (1997). “Art Education for New Times”, **Studies in Art Education**, Winter, V:38, No:2, ss. 69-79.
- DUNCUM, Paul (2002). “Visual Culture Art Education: Why, What and How”, **International Journal of Art and Design Education**, February, V:22, I:1, ss.15-23.
- DUNCUM, Paul (2001). “Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education”, **Studies in Art Education**, Winter, V:42, No:2, ss.101-112.
- ERDOĞAN, İrfan (1999). “Popüler kültür: Kültür Alanında Egemenlik ve Mücadele”, **Popüler Kültür ve İktidar**, (Der.Nazife Güngör), Vadi Yayınları, Ankara, ss.18-52.
- FREEDMAN, Kerry (1997). “Curriculum Inside and Outside School: Representations of Fine Art in Popular Culture”, **International Journal Art and Design Education**, May, V:16, I:1, ss.137-145.
- FREİRE, Paulo –MACEDO, Donaldo (2004). **Literacy: Reading The Word and The World**, Routledge, London.
- FUNK, Reiner (2007). **Ben ve Biz – Postmodern İnsanın Analizi**, (Çev.Çağlar Tanyeri), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- GANS, Herbert J. (2005). **Popüler Kültür ve Yüksek Kültür**, (Çev.Emine Onaran İncirlioğlu), Yapı Kredi yayınları, İstanbul.
- GİBBONS, Joan (2005). **Art and Advertising**, I B Tauris, London-New York.
- HARVEY, David (1997). **Postmodernliğin Durumu**, (Çev.Sungur Savran), Metis Yayınları, İstanbul.
- İNCEOĞLU, Yasemin (2007). “Medyayı Doğru Okumak”, **Medya Okuryazarlığı**, (Edt.N. Türkoğlu-M.C.Şimşek), Kalemus Yayınları, İstanbul, ss. 21-26.
- KELLNER, Douglas (2002). “Yeni Teknolojiler/Yeni Okur-Yazarlıklar: Yeni Binyılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması”, (Çev.Ayşe Taşkent), **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Mayıs, 2(1), ss.105-132.

◆ **Metin Eker / Hasbi Aslan**

- KLİNE**, Stephen –**STEWART**, Kym –**MURPHY**, David (2006). “Medya Literacy in The Risk society: Toward a risk Reduction Strategy”, **Canadian Journal of Education**, V: 29, No:1, ss.131-153.
- KUSPİT**, Donald (2006). **Sanatın Sonu**, (Çev.Yasemin Tezgiden), Metis Yayınları, İstanbul.
- MAROTZKİ**, Winfried (2003). “Bildung, Subjectivity, and New Informations Technologies”, **Educational Philosophy and Theory**, April, V:35, No:2, ss.227-239.
- MARRİNER**, Robin (2006). “On Sampling the Pleasure of Visual Culture: Postmodernism and Art Education”, **Art Education in a Postmodern World: Collected Essays**, (Edt. Tom Hardy), Intellect, Bristol UK-Portland USA, ss.125-136.
- PEARCE**, Mary (2005). “Animating Art History: Digital Ways of Studying Colour in Abstract Art”, (Pp:15-34), **Digital Art History**, (Edt. A.B.Kafel-T.Cashen-H.Gardiner), Intellect, Bristol-UK, Portland, OR, USA, ss.15-34.
- ROBİNS**, Kevin (1999). **İmaj (Görmenin Kültür ve Politikası)**, (Çev.Nurçay Türkoğlu), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- SANDLER**, Irving (1996). **Art of Postmodern Era**, Icon Editions an Iprint of Harper-Collins Publishers, New York.
- SEELİNGER**, Annette (2002). “Bildung und Neu Medien: Aesthetisch-Technologische Herausforderungen”, **Jahrbuch für Bildungs und Erziehungsphilosophie**, Weltzu-gaenge: Virtualitaet-Realitaet-Sozialitaet: Schneider Verlag-Hohengehren, ss.117-167.
- SEMALİ**, Ladi- **HAMMETT**, Roberta (1998). “Critical Media Literacy: Content for Process”, **Review of Education (Pedagogy and Cultural Studies)**, V:20, No:4, ss.365-384.
- SMİTH**, Peter J. (2003). “Visual Culture Studies Versus Art Education”, **Art Education Policy Review**, March-April, V:104, No:4, ss.3-8.
- STANKİEVİCZ**, Mary Ann (2003). “Between Technology and Literacy”, **Journal Art and Design Education**, V:22, No:3, ss.316-324.
- STOREY**, John (2000). **Popüler Kültür Çalışmaları**,(Çev.Koray Kardeşahin), Babil Yayınları, İstanbul.
- TURNER**, Bryan S.(2002). **Oryantalizm Postmodernizm ve Globalizm**, (Çev.İbrahim Kapaklı-kaya), Anka Yayınları, İstanbul.
- UĞUR**, Aydın (2002). **Kültür Kıtası Atlası**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- WANG**, Li Yan (2002). “How Teachers Use Computers in Instructional Practice-Four Examples in American Schools”, **International Journal of Art and Design Education**, February, V:21, I:2, ss.154-163.

VISUAL CULTURE AND MEDIA LITERACY

Public Description of Art Education

Metin EKER*

Hasbi ASLAN**

Abstract

Visual culture is regarded as a fact by clustering contexts of design and aesthetic. We observe the changes over systems creating scenes and technological apparatus. The reason for the said-change is based on the outstanding effects such as media and its technologies. As a result, media products set up visual culture and therefore art education and media products need to be considered together. Literacy in media becomes a vital pedagogy form in the process of understanding, assessment, commenting, reflecting and reception pertaining to all potentials of visual culture. Besides this, media and its products, which means a factor that provides with public sides of art education, owns the potentials that are likely to influence in art motives in response to tendencies of mass-culture. In this context, it might be said that pedagogical fields such as visual literacy, media literacy, visual culture education, art education for life and media education forms new ways of contemporary art education by being interacted civilized with each other.

Key Words: Visual culture, media, media literacy, art education

* Assoc. Dr.; OMU Faculty of Education Department of Fine Arts Education, Atakum-Samsun 2009.

** Student of Master Degree- Art Educators, National Education Directorate, Samsun 2009.

İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Aysun KAYA*

Ali AZAR**

Özet

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlatılan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri ve bu görüşlere dayalı olarak ders kitaplarında yer alan bu etkinliklerin değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmanın evreni, 2005–2006 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Bolu merkez ve Gerede ilçe merkezindeki ilköğretim okulları seçilerek oluşturulmuştur. Örneklem olarak ise bu evrenden basit tesadüfî örnekleme yoluyla belirlenen 34 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 177 sınıf öğretmeni alınmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi sonucu elde edilen bulgular frekans, yüzde dağılımları ve faktör analizi tabloları halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinden anketi yanıtlayan öğretmenlerin % 55'i ders kitaplarındaki etkinliklerin programda yer alan etkinliklerle tutarlı olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanında, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrenciler tarafından günlük hayatla kısmen ilişkilendirilebileceğini ve bu etkinliklerin yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenebileceği düzeyde olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenler çalıştıkları okullarda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlatılan matematik öğretim programını ve kitaplardaki etkinlikleri destekleyici yardımcı araç gereç materyallerinin ise olmadığını belirtmektedirler.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim matematik eğitimi, ilköğretim, matematik ders kitabı

Giriş

Ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim göstermektedir. Gelişmekte olan ülkelerin kalkınmalarına en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi olacaktır (VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2000).

Türkiye’de ilköğretim 1. kademe temel derslerde 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren yeni programlar uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlardan biri de ilköğretim matematik dersi programıdır. Yeni matematik dersi öğretim progra-

* Öğretmen; MEB İMKB YİBO Alaplı-Zonguldak.

** Doç. Dr.; Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

mında, kavramsal bir yaklaşım izlemekte, matematikle ilgili kavramların ve ilişkilerin geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Programın odağında kavram ve ilişkilerin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Bu yaklaşımla; matematiksel kavramların geliştirilmesinin yanı sıra, bazı önemli becerilerin kazandırılması da hedeflenmiştir. Bu beceriler; problem çözmeye, iletişim kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirme (MEB, 2005, 7-8).

Bir öğretim programının en ögesi, öğrenme-öğretme durumlarıdır. Çünkü öğrencilerin ilgili programda öngörülen hedef-davranışları kazanması, öğrenme-öğretme etkinliklerinin yapılmasına bağlıdır. Etkinliklerin yapılmasında pek çok değişken vardır. Bunlar; içeriğin düzenlenmesi, pekiştirme, ipucu, dönüt, düzeltme, öğrenci katılımı, öğretmen nitelikleri, eğitim teknolojisi, strateji-yöntem-teknik, araç gereç, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme gibi değişkenlerdir.

Ders kitapları, bu değişkenlerin kullanılmasını ve bir arada bulunmasını sağlaması açısından, bu aşamada öğrenci ve öğretmene yardımcı olabilecek bir materyaldir. Öğrencilere yönelik olarak hazırlanan ders kitapları aynı zamanda öğretmenler için de birer kaynaktır. Her iki grup tarafından ortak kullanılabilen ders kitapları, öğrenci ve öğretmenler için farklı anlamlar taşımaktadırlar. Bir ders kitabının öğretimde etkili ve yeterli olabilmesi o kitabın hazırlanma şekline bağlı olduğu gibi öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanım şekline de bağlıdır (Keleş, 2001).

Ders kitabı yazarları, öğrenme-öğretme durumlarını belirtilen değişkenlere göre düzenleyebilir. Böylelikle kitabı kullananlar ellerinde hazır işlemler ve araçlar bulurlar (Kılıç ve Seven, 2005:21). Genelde kitap özelde ise ders kitapları insanlığın kalıcı bellek oluşturmasında, insan eğitiminin gerçekleşmesinde en önemli araçlardan birisidir (Aşıcı vd., 2005, 31). Ders kitapları sayesinde öğrenciler kadar öğretmenlerin de genel kültürleri artar. Çünkü ders kitapları, diğer ders kitaplarındaki bilgilerle de bağlantılar kurarak öğretmenlere ve öğrencilere farklı bilgilerin ipuçlarını vererek onların araştırma yapmalarına yardımcı olur (Aşıcı vd., 2005, 46).

Ders kitapları, öğrenciye ön bilgilerini tamamlama ve yapılacak etkinlikleri önceden görme ve hazırlanma imkânı vermektedir. Öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı öğrenme ortamındaki disiplin problemlerinin pek çoğunu ortadan kaldırdığından, ders kitapları bu açıdan istenilen ortamın oluşmasına katkı sağlar.

Dünyanın değişik ülkelerinde yapılan araştırmalarda, ders kitaplarının dünya genelinde, hala okullarda kullanılan başlıca materyallerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmalardan biri Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılmış ve ders kitaplarının sınıf içi öğretim etkinliklerinde önemli bir yere sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Shannon (1982) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmada, öğrencilerin sınıftaki zamanlarının % 70'i ile % 95'ini ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcadıkları ortaya çıkarılmıştır. Amerika, İsveç, Yunanistan, Avustralya ve Japonya'da yapılan bir başka araştırmada da, bu ülkelerde derslerde en fazla kullanılan araç-gerecin ders kitabı olduğu saptanmıştır (Akt: Kılıç ve Seven, 2005, 26). Türkiye'de ise Seven (2001)'in 7 ilde yaptığı araştırmada, ders kitabının % 73 oran ile ülkemizde de en fazla kullanılan araç-gereç olduğu; yine % 70 oranında her ders kullanıldığı ortaya çıkarıl-

mıştır. Bu nedenle, ders kitaplarının gelişen teknolojiye rağmen eğitim ve öğretimde önemli rol üstlendiğini söylemek mümkündür.

Ders kitapları içerisinde problem ve testlere ek olarak ev ödevi şeklinde proje çalışmalarına dayalı etkinliklerin verilmesi gerekir. Bu tip projelerle öğrencilerin hem bireysel hem de grup şeklinde birlikte çalışmalar yürütebilmelerinin sağlanacağı gibi, kendi özelliklerini ve yeteneklerini keşfetmeleri ve öğrenme alanı ile ilgili eksikliklerini görebilmelerine olanak sağlanabilir. Ders kitabının yeterli düzeyde etkili olabilmesi için, öğretmenin ders kitabında verilen etkinlikleri takip etmesi gerekir (Kılıç ve Seven, 2005, 20-26). Etkinlikler, öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur (Baykul, 2005, 45). Obay'ın (2002) yaptığı çalışmada, etkinliklerle yapılan matematik eğitiminin, klasik matematik eğitime nazaran başarı düzeyini artırdığını, öğrencilerin derse karşı motivasyon düzeyini yükselttiğini, dikkat faktörünü canlı tuttuğunu ve stres faktörünün olumsuzluklarını azalttığı saptanmıştır.

Son on yıldır ders kitaplarının öğrencilerin matematik öğrenmelerine ve matematik başarıları üzerine etkisi ile ilgili pek çok araştırmalar yapılmıştır (Westbury, 1992; Mayer, Sims, & Tajika, 1995; Li, 2000; Delaney, Charalambous, Hsu, & Mesa, 2007; Fan & Zhu, 2007). Bu araştırmalarda, Amerika, Çin ve Japonya gibi pek çok ülkede kullanılan matematik ders kitaplarının benzerlikleri ve farklılıkları (içerik, pedagojik yön, etkinlikler, problemler ve alıştırmalar) incelenmiştir.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin uygulanmamda yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının görülen ihtiyaçlar doğrultusunda zaman zaman yenilediği ya da üzerinde değişiklikler yapıldığı bilinmektedir (Keleş, 2001; Bektaş, 1999; Yalın, 1996). Bu tür değişikliklerin yapılabilmesi için öncelikle ders kitaplarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme işlemi uzun zaman alması sebebiyle, genellikle herhangi bir eğitim reformuna ihtiyaç duyulduğu anda yapılmaktadır. Değerlendirme süreci sonunda belirlenen yetersizlikler doğrultusunda yemlikler yapılma yoluna gidilebilir. Bilindiği üzere ders kitapları, bu alanda yapılması, daha önceki çalışma verilerine bağlı olarak hazırlanmaktadır. Ancak, belirtilen bu sürecin bilinçli bir şekilde yapılabilmesi için uzman kişiler tarafından hazırlanmış ölçütlere ihtiyaç vardır. Bu ölçütler, ders kitaplarının pek çok yönden, detaylı olarak incelenmesini sağlamaktadır. Okullarımızda ders kitabı seçiminin öğretmenler tarafından yapıldığı, ancak bundan önce ders kitaplarının MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu'nun bir ön değerlendirmesinden geçtiği bilinmektedir. Son yıllardaki araştırmalar, belirtilen kurul tarafından yapılan on değerlendirmelere rağmen ders kitaplarına ilişkin hem öğretmen hem de öğrencilerde çeşitli problemlerin olduğunu göstermektedir (Ayvacı, 1998, Bektaş, 1999; Çepni, vd., 2000; Keleş, 2001).

Eğitim sürecinde, öğretim etkinliklerinin nasıl yürütüleceğinin ortaya konması yani planlanması gerekir. Planlama, öğretim ve öğrenimin her aşaması için gerekli olan yöntem, etkinlik ve materyallerin önceden saptanması için yapılan bir çalışmadır. Bu çalışma, öğretmene sınıftaki zamanını en verimli şekilde değerlendirme fırsatı verir (Demirel, 2002, 23). Yenilenen ilköğretim matematik programında öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin özelliklerine ilişkin açıklamalar yapılmış ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir. MEB tarafından hazırlanan bu ders kitaplarında da sınıf içinde uygulanabilecek etkinliklere rastlanmaktadır. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda okutulacak matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematik öğren-

meye etkisi, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkısı, matematik kitaplarının hem öğrenciler tarafından hem de öğretmenler tarafından kullanılmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılacak bu kitaplardaki etkinliklerin öğretmenlerin düşünceleri de dikkate alınarak yapılandırılması gerekmektedir. Günümüzde okullarda uygulanan öğretim etkinliklerinin uygun olmadığını, bilişsel olarak üst düzey öğrenmenin gerçekleştirilemediği, öğrencileri kitaptan ezberleme yoluna sevk ettiği vurgulanmaktadır (Selçuk ve Öztürk, 1992: 67). Ancak, yenilenen ilköğretim matematik öğretim programıyla bu eksikliğin giderildiği, programındaki etkinliklerin öğrencileri düşünmeye sevk ettiği, öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini artırdığı, kavramların anlaşılmasında etkili olduğu ve öğrencilerin sosyalleşmelerine önemli katkılar sağladığı vurgulanmaktadır (Halat, 2007). Bu kapsamda acaba yenilenen ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf matematik programında vurgulanan bu etkinliklerin ders kitaplarına nasıl aktarıldığı ve bu konuda öğretmen görüşlerinin neler olduğu merak edilen ve araştırılması gereken önemli konulardan biridir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, MEB tarafından hazırlanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Problem Cümlesi

MEB tarafından hazırlanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi

MEB tarafından hazırlanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapıldığı bu araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Karasar (2005, 79), genel tarama modellerini çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir kaniya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan seçkisiz yolla seçilmiş seçildiği evreni temsil edebilirliği olan bir grup ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak adlandırılmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Bolu ili Merkez ilçe ve Gerede ilçe merkezindeki ilköğretim okullarında ilköğretim okullarında 2005–2006 eğitim-öğretim yılında görev yapan dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bolu ili Merkez ilçe ve Gerede ilçe merkezinde okutulan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinlikler öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesinin yapıldığı bu araştırmanın evrenini temsil eden örneklemde okullar, Bolu ili Merkez ilçe ve Gerede ilçe merkezindeki ilköğretim okulları arasından “tesadüfî küme örnekleme” (Simple Random Sampling) yoluyla seçilmiştir. Bolu Merkez ilçe ve Gerede ilçe merkezinde bulunan 34 ilköğretim okulu ile bu ilköğretim okullarında görevli 177 ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenleri araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan okullar ve bu okullarda görev yapan dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Anketi Uygulanan Okulların Dağılımı

Okulun adı	f	%
1. Mehmet Zeliha Güzelce İlköğretim Okulu	7	4.0
2. Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	6	3.4
3. Gazi Paşa İlköğretim Okulu	10	5.6
4. Cumhuriyet İlköğretim Okulu	6	3.4
5. Yukarı Soku İlköğretim Okulu	4	2.3
6. Canip Baysal İlköğretim Okulu	5	2.8
7. Kültür İlköğretim Okulu	8	4.5
8. Doğancaı Ayşe Yılmaz Becikoğlu İlköğretim Okulu	2	1.1
9. İnkılâp İlköğretim Okulu	4	2.3
10. Sakarya İlköğretim Okulu	11	6.2
11. 50. Yıl İzzet Baysal İlköğretim Okulu	11	6.2
12. Abant İlköğretim Okulu	4	2.3
13. Karacasu İlköğretim Okulu	2	1.1
14. Dağkent Kıroğlu İlköğretim Okulu	2	1.1
15. Yumrukaya İlköğretim Okulu	2	1.1
16. 75.Yıl Değirmenbeli İlköğretim Okulu	3	1.7
17.Çobankaya Köyü Şehit Murat Padal İlköğretim Okulu	2	1.1
18. Alıçören İlköğretim Okulu	4	2.3
19. 60.Yıl İlköğretim Okulu	6	3.4
20. Köroğlu İlköğretim Okulu	7	4.0
21. Behiye Baysal İlköğretim Okulu	6	3.4
22. Karaçayır İlköğretim Okulu	3	1.7
23. 100. yıl İlköğretim Okulu	9	5.1
24. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	5	2.8
25. Koç İlköğretim Okulu	5	2.8
26. Atatürk İlköğretim Okulu	10	5.6
27. Mustafa Halil Çevikoğlu İlköğretim Okulu	4	2.3
28. Halil Nom İlköğretim Okulu	6	3.4
29. S.M. Dayıoğlu İlköğretim Okulu	9	5.1
30. Yenimahalle İlköğretim Okulu	4	2.3
31. Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	2	1.1
32. Paşaköy İlköğretim Okulu	2	1.1
33. Çimento Çaydurt İlköğretim Okulu	4	2.3
34. Çaygökpinar İlköğretim Okulu	2	1.1
Toplam	177	100.0

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından hazırlanan öğretmen anket formu kullanılmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket formunun oluşturulmasında önce alan taraması yapılmış; bu kapsamda araştırma konusu (matematik ders kitaplarının değerlendirilmesi) ile ilgili hazırlanan tezler, makaleler, konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzları ve ders kitaplarını değerlendirme ölçekleri incelenmiştir.

Öğretmen Anket Formu

Örnekleme alınan ilköğretim okullarındaki dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin kullandıkları matematik ders kitaplarındaki etkilere ilişkin görüşlerini almaya yönelik olarak anket formu geliştirilmiştir. Anket formu iki bölümden oluşmakta olup birinci bölümde öğretmenlere yönelik kişisel bilgiler (5 soru) sorulmakta; ikinci bölümde ise MEB tarafından hazırlanmış ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin 50 soru olmak üzere toplam 55 soru oluşturulmuştur.

Anket formu hazırlanırken Arseven (2003) tarafından hazırlanan “İlköğretim 7. sınıf matematik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği”nden yararlanılmıştır. Anketin öğretmene uygulanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Dairesi Başkanlığı’ndan ve Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınmıştır. Anket formu önce pilot çalışmada belirlenen evrenden rasgele yolla seçilen 30 ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Anketlerin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ikisi eğitim istatistiği ve araştırma alanında biri de konu alanında olmak üzere toplam üç uzman öğretim üyesi ile 3 sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur.

Anketlerin güvenilirliği için Cronbach Alfa formülünden yararlanılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda anketini güvenilirliği 0.91 olarak bulunmuştur.

Ankete katılan bireylerden, anket formunda bulunan “Evet”, “Kısmen”, “Hayır” seçeneklerinden bir tanesini tercih etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın uygulama aşamasında elde edilen verilerin analizi, bilgisayar ortamında SPSS 13.0 programında yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda uygulamaya katılanların, araştırma konusu olan ders kitaplarındaki etkinliklere ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (X) değerleri saptanmıştır.

MEB tarafından hazırlanan matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri” ölçeğinin yapı geçerliliği ve maddelerin faktör yapısını tespit etmek amacıyla faktör analizinde temel bileşenler yöntemi ve varimax dönüştürmesi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda anlamlı 10 faktör elde edilmiştir.

Faktör analizinde bağımlı ve bağımsız değişkenler bir arada analiz edilebilir. Faktör analizi, sistematik olarak analizin bir parçasını oluşturan her bir değişken ile diğer tüm değişkenler arasındaki korelasyonu inceler ve birbiriyle yüksek oranda korelasyona sahip değişkenleri gruplar. Faktörler içindeki değişkenler dikkate alınarak isimlendirmeye çalışılır.

Faktör yüklerinin büyüklüğü, değişkenin faktörü temsil etme derecesini gösterir. Faktör yüklerinin işareti de (+ veya -) değişken ve faktörün birlikte ne yönde değiştiğini gösterir. $\pm 0,30$ 'dan büyük faktör yükleri minimum düzeyde, $\pm 0,40$ 'tan büyük yükler daha önemli ve $\pm 0,50$ veya üzeri yükler önemli sayılır (Joseph vd., 1998:111).

İki aşamadan oluşan faktör analizinin, birinci aşamasında öz değeri (eigenvalue) 1 olan, toplam varyansın %70,284'ünü açıklayan 16 faktör saptanmıştır. Fakat ölçek maddeleri içinde bazı maddelerin yüksek oranda ($>0,50$) birden fazla faktöre yüklenmesi nedeniyle faktör yükü 0,50'nin altında kalan ifadeler (2, 5, 9, 10, 15, 17, 19, 23, 25, 26, 34, 35, 39, 40, 46) nolu yargılar) analiz dışında tutulmuştur. 1,7 ve 8. sorularda değişik seçeneklere yer verildiğinden faktör analizine dâhil edilmemiştir.

Kalan yargılara yapılan ikinci faktör analizi ile tablo'da görüldüğü gibi maddelerin yüklenme değerleri 0,50 ve öz değeri 1'den fazla olan toplam varyansın % 66,54'ünü açıklayan anlamlı 10 boyut (faktör) elde edilmiştir. KMO örneklem yeterliliği 0.805, Barlett's testi $p<0,00$ olması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Nakip, 2003:409). Bu bulgular, örneklem sayısının faktör analizin için yeterli ve uygun olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

Genel kabul görmüş KMO değerlerine göre, KMO değerinin 0,80'in üzerinde çıkması değişkenlerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu gösterir (Sipahi vd., 2006:80). KMO (Kaiser-Mayer-Olkin) testi örnekleme yeterliliğini ölçmeye yarayan bir test olup, örneklem büyüklüğü ile ilgilendir. KMO testinde, gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü karşılaştırılır. Bu testin değeri küçük çıkarsa, çift olarak değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisinin diğer değişkenler ile açıklanamayacağını gösterir. KMO'nun % 60'ın üzerinde olması arzulanır. Bu değerden daha düşük çıkarsa faktör analizine devam etmek doğru olmaz. Elde edilen faktörlerin faktör yükleri, öz değerleri, varyans yüzdeleri ve Cronbach's Alpha katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Faktör Analizi Sonuçları

Faktör analizi sonucu ortaya çıkan boyutlar ve bunların içerdiği alt değişkenler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin MEB tarafından hazırlanan ilk-öğretim dördüncü ve beşinci sınıf matematik ders kitaplarına ilişkin görüşleri 10 başlık altında incelenmiştir. Bunlar;

Etkinliklerin İçeriği ve Düzenlenişi (Faktör 1): Kendi içinde 0.84 güvenilirliğe sahip olan bu faktör toplam varyansın % 27.10'unu açıklayan dokuz değişkenden meydana gelmektedir.

Etkinliklerin Öğrenme İlkelerine Uygunluğu (Faktör 2): Kendi içinde 0.82 güvenilirliğe sahip olan bu faktör toplam varyansın % 6.58'ini açıklayan beş değişkenden meydana gelmektedir.

Etkinliklerde Kullanılan Anlatımın Öğrenci Seviyesine Uygunluğu (Faktör 3): Kendi içinde 0.80 güvenilirliğe sahip olan bu faktör toplam varyansın % 5.57'ini açıklayan dört değişkenden meydana gelmektedir.

Etkinliklerin Matematik Programına Uygunluğu (Faktör 4): Kendi içinde 0.67 güvenilirliğe sahip olan bu faktör toplam varyansın % 4.99'unu açıklayan dört değişkenden meydana gelmektedir.

Etkinliklerin Gerçek Yaşama Uygunluğu (Faktör 5): Kendi içinde 0.81 güvenilirliğe sahip olan bu faktör toplam varyansın % 4.67'ünü açıklayan iki değişkenden meydana gelmektedir.

Etkinliklerin Anlatımında Kullanılan Yazının Özellikleri (Faktör 6): Kendi içinde 0.83 güvenilirliğe sahip olan bu faktör toplam varyansın % 4.08'ünü açıklayan iki değişkenden meydana gelmektedir.

Etkinliklerin Anlatımında Kullanılan Cümle Yapısı (Faktör 7): Kendi içinde 0.72 güvenilirliğe sahip olan bu faktör toplam varyansın % 3.99'ünü açıklayan üç değişkenden meydana gelmektedir.

Etkinliklerin Uygulanabilirliği (Faktör 8): Kendi içinde 0.53 güvenilirliğe sahip olan bu faktör toplam varyansın % 3.43'ünü açıklayan beş değişkenden meydana gelmektedir.

Etkinliklerin İşlenişi (Faktör 9): Kendi içinde 0.59 sahip olan bu faktör toplam varyansın % 3.28'ünü açıklayan iki değişkenden meydana gelmektedir.

Etkinliklerin Uygulanabilmesi İçin Gerekli Zaman ve Materyal (Faktör 10): Kendi içinde 0.56 güvenilirliğe sahip olan bu faktör toplam varyansın % 2.91'ünü açıklayan üç değişkenden meydana gelmektedir.

Tablo 2. MEB Tarafından Hazırlatılan Dördüncü ve Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Faktör Analizi

Faktörler ve Değişkenler	Faktör Yükleri	Özdeğer	Varyans %	Alfa Katsayı
Faktör 1: Etkinliklerin İçeriği ve Düzenlenişi		10.03	27.10	0.84
-Etkinliklerin öğrencileri sorgulamaya yönlendiriyor mu?	.755			
-Etkinlikler öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı nitelikte mi?	.619			
-Etkinlikler öğrenciler arasında sevgi, saygı ve güven ortamı yaratmayı sağlayıcı nitelikte mi?	.612			
-Etkinlikler bireysel öğrenmeyi sağlayıcı nitelikte düzenlenmiş mi?	.611			
-Etkinlikler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu?	.605			
-Etkinliklerin bilimsel öğrenme süreçlerini destekliyor mu?	.593			
-Etkinlikler öğrencileri karşılaştırma yapmaya, edinilen bilgilerden hareketle sonuçlar çıkarmaya ve neden sonuç ilişkileri kurmaya yöneltecek şekilde mi düzenlenmiştir?	.590			
-Matematik ders kitabındaki etkinlikler bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal zekânın gelişimini destekleyici nitelikte mi?	.578			
-Etkinlikler matematik dersi dışında bilimsel, tabii, sosyal, estetik ve ekonomik boyutları da içeriyor mu?	.566			
Faktör 2:Etkinliklerin Öğrenme İlkelerine Uygunluğu		2.43	6.59	0.82
-Etkinlikler somuttan soyuta ilkesine uygun olarak düzenlenmiş mi?	.794			
-Etkinlikler yakından uzağa ilkesine uygun olarak düzenlenmiş mi?	.713			
-Etkinlikler birbirinin ön koşulu oluş özelliklerine uygun olarak düzenlenmiş mi?	.702			
-Matematik ders kitabındaki etkinlikler kolaydan zora ilkesine uygun olarak düzenlenmiş mi?	.647			
-Etkinliklerde gerekli yönergeler verilmiş mi? İşlem basamakları belirtilmiş mi?	.503			
Faktör 3:Etkinliklerde kullanılan anlatımın öğrenci seviyesine uygunluğu		2.06	5.56	0.80
-Kullanılan dil ve anlatım öğrencilerin yaş ve eğitim düzeylerine uygun mu?	.794			
-Cümle uzunluğu sınıf düzeyine uygun mu?	.758			
-Matematik ders kitabındaki etkinlikler yazım kurallarına uygun mu?	.688			
-Matematik ders kitabındaki etkinliklerin anlatımında açık ve sade bir dil kullanılmış mı?	.597			

◆ Aysun Kaya / Ali Azar

Faktör 4: Etkinliklerin Matematik Programına Uygunluğu	1.85	4.999	0.67
-Matematik ders kitabı programa uygun mu?	.759		
-Kılavuz kitap öğretmene etkinliklerin sırasıyla ilgili seçenek veriyor mu?	.666		
-Konular veya üniteler içerisinde yer alan etkinlikler hacim bakımından programa uygun mu?	.630		
-Matematik ders kitabındaki etkinliklerle kazandırılacak bilgiler gerek bilimsel yönden, gerek açıklamalar yönünden doğru mu?	.484		
Faktör 5: Etkinliklerin Gerçek Yaşama Uygunluğu	1.73	4.69	0.81
-Etkinlikler öğrencilere öğrendiklerini günlük hayatta uygulama imkânı sağlıyor mu?	.825		
-Matematik ders kitabındaki etkinlikler gelecekteki yaşama hazırlayıcı mı?	.774		
Faktör 6: Etkinliklerin Anlatımında Kullanılan Yazının Özellikleri	1.51	4.09	0.83
-Punto büyüklüğü ve harf özelliği sınıf seviyesine uygun mu?	.841		
-Yazılar düzgün ve okunabilirliği kolay mı?	.836		
Faktör 7: Etkinliklerin Anlatımında Kullanılan Cümle Yapısı	1.44	3.89	0.72
-Yabancı sözcüklerden kaçınılmış mı?	.849		
-Gereksiz tekrarlardan kaçınılmış mı?	.765		
-Cümleler bilinenden bilinmeyene doğru ve mantıklı sıralanıyor mu?	.429		
Faktör 8: Etkinliklerin Uygulanabilirliği	1.27	3.43	0.53
-Öğrencilerin uygulayamayacağı şekilde etkinliklere yer verilmiş mi?	.768		
-Etkinliklerde gerekli ayrıntılar etkili bir şekilde açıklanıyor mu?	.553		
-Etkinlikler yavaş öğrenen öğrencilerin uygulayabileceği şekilde düzenlenmiş mi?	.532		
Faktör 9:Etkinliklerin İşlenişi	1.21	3.28	0.59
-Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik oyun şeklinde etkinlikler düzenlenmiş mi?	.646		
-Etkinlikler öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlayacak ortamlar sağlıyor mu?	.453		
Faktör 10: Etkinliklerin Uygulanabilmesi İçin Gerekli Zaman ve Materyal	1.08	2.91	0.56
-Etkinliklerin uygulanması için yeterli zaman ayrılmış mı?	.806		
-Etkinliklerin basit araç-gereç yapmaya uygun mu?	.594		
-Etkinliklerde yer alan araç gereçler ekonomik mi?	.407		
Açıklanan Toplam Varyans		66.55	
Verimax rotasyonlu temel bileşenler faktörlü analizi $p < 0.000$			
KMO Örneklem Yeterliliği (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy): .805 Bartlett's Test of Sphericity: 666			

Tablo 3. Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Erkek	99	55.9
Kadın	78	44.1
Toplam	177	100.0
Sınıf	f	%
4	88	49.7
5	89	50.3
Toplam	177	100.0
Mesleki Kıdem	f	%
1-5 yıl	11	6.2
6-10 yıl	32	18.1
11-15 yıl	21	11.9
16-20 yıl	18	10.2
20 yıl ve üstü	95	53.7
Toplam	177	100.0

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinliklere İlişkin Öğretmen... ◆

Eğitim Durumu	f	%
Ön lisans	71	40.1
Lisans	96	54.2
Yüksek lisans	10	5.6
Doktora	-	-
Toplam	177	100.0
Son 3 yılda öğretim etkinlikleri ile ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı?		
	f	%
Evet	160	89.9
Hayır	17	10.1
Toplam	177	100.0
Yenilenen ilköğretim matematik programın uygulanması ile ilgili hizmet içi eğitime aldınız mı?		
	f	%
Evet	102	57.6
Hayır	75	42.4
Toplam	177	100.0
Mesleğe başladığınızdan bu yana matematik dersi ile ilgili olarak kaç tane hizmet içi eğitim kursuna katıldınız?		
	f	%
Hiç katılmadım	48	27.1
1-2 kez katıldım	100	56.5
3-4 kez katıldım	19	10.7
5 ve daha fazla katıldım	10	5.6
Toplam	177	100.0
Mezun Olduğunuz Fakülte		
	f	%
Eğitim yüksekokulu	39	22.0
Eğitim fakültesi	70	39.5
Fen edebiyat fakültesi	13	7.3
Eğitim enstitüsü	55	31.1
Toplam	177	100.0

Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Ait Bilgiler

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya konu olan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan öğretmen anketinden edilen bulgular Tablolar şeklinde sunulmaktadır.

Tablo 4. Yenilenen İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yenilenen ilköğretim matematik ders programını okuyup incelediniz mi?	165	93.2	2	1.1	10	5.6	177	100
Yenilenen ilköğretim programının gözden geçirilip yeniden düzeltilmesi gerekli mi?	81	45.8	70	39.5	26	14.7	177	100

Tablo 4'e göre öğretmenler, ilköğretim matematik programına ilişkin; ilköğretim programını incelediklerini belirtmişlerdir. Programı inceleyen öğretmenlerin % 45.8'i programın gözden geçirilip düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 5. Yenilenen İlköğretim Matematik Ders Programınızdaki Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinlikler bir önceki sınıf programını tamamlayıcı bir sonrakine hazırlayıcı mı?	69	39.0	65	36.7	32	18.1	166	100
Matematik ders kitabında yer alan etkinlikler öğretim programındaki öğrenme öğretme etkinlikleri ile tutarlı mı?	98	55.4	58	32.8	10	5.6	166	100

Tablo 5'e göre öğretmenler, yenilenen ilköğretim matematik programını inceleyen öğretmenler, etkinliklerin bir önceki sınıf programını tamamlayıcı bir sonrakine hazırlayıcı nitelikte olduğunu, ders kitabında yer alan etkinliklerin programdaki etkinliklerle tutarlı olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 6. Etkinliklerin Matematik Programına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Matematik ders kitabı programa uygun mu?	94	53.1	69	39.0	14	7.9	177	100
Kılavuz kitap öğretmene etkinliklerin sırasıyla ilgili seçenek veriyor mu?	81	45.8	66	37.3	30	16.9	177	100
Konular veya üniteler içerisinde yer alan etkinlikler hacim bakımından programa uygun mu?	67	37.9	91	51.4	19	10.7	177	100
Matematik ders kitabındaki etkinliklerle kazandırılacak bilgiler gerek bilimsel yönden, gerek açıklamalar yönünden doğru mu?	97	54.8	70	39.5	10	5.6	177	100

Tablo 6'ya göre öğretmenler, matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematik programına uygun olduğunu, öğretmen kılavuz kitapta etkinliklerin sırasıyla ilgili seçenek verildiğini, ders kitabında etkinliklerle kazandırılacak bilgilerin bilimsel yönden ve açıklamalar yönünden doğru olduğunu ve üniteler içerisinde yer elen etkinliklerin hacim bakımından programa uygunluğu konusunda eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 7. Etkinliklerin İçeriği ve Düzenlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinliklerin öğrencileri sorgulamaya yönlendiriyor mu?	73	41.2	84	47.5	20	11.3	177	100
Etkinlikler öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı nitelikte mi?	98	55.4	66	37.3	13	7.3	177	100
Etkinlikler öğrenciler arasında sevgi, saygı ve güven ortamı yaratmayı sağlayıcı nitelikte mi?	89	50.3	70	39.5	18	10.2	177	100
Etkinlikler bireysel öğrenmeyi sağlayıcı nitelikte düzenlenmiş mi?	68	38.4	85	48.0	24	13.6	177	100
Etkinlikler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mu?	75	42.4	74	41.8	28	15.8	177	100
Etkinliklerin bilimsel öğrenme süreçlerini destekliyor mu?	74	41.8	81	45.8	22	12.4	177	100
Etkinlikler öğrencileri karşılaştırma yapmaya, edinilen bilgilerden hareketle sonuçlar çıkarmaya ve neden sonuç ilişkileri kurmaya yöneltecek şekilde mi düzenlenmiştir?	80	45.2	78	44.1	19	10.7	177	100
Matematik ders kitabındaki etkinlikler bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal zekânın gelişimini destekleyici nitelikte mi?	81	45.8	81	45.8	15	8.5	177	100
Etkinlikler matematik dersi dışında bilimsel, tabii, sosyal, estetik ve ekonomik boyutları da içeriyor mu?	70	39.5	79	45.6	28	15.8	177	100

Tablo 7'ye göre öğretmenler, etkinliklerin içeriği ve düzenlenişine ilişkin; ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı nitelikte olduğunu, etkinliklerin uygulanması sırasında öğrenciler arasında sevgi, saygı ve güven ortamı oluştuğunu, etkinliklerin öğrencileri karşılaştırma yapmaya, edinilen bilgilerden hareketle sonuç çıkarmayı sağlayacak şekilde düzenlendiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler etkinliklerin içeriği ve düzenlenişine ilişkin; etkinliklerin öğrencileri sorgulamaya kısmen yönlendirdiğini, etkinliklerin öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygun olduğunu. etkinliklerin bilimsel öğrenme süreçlerini kısmen desteklediğini, etkinliklerin bedensel, Zihinsel, sosyal ve duygusal zekânın gelişimini çok az bir katkı sağlayabileceğini, etkinliklerin matematik dersi dışında bilimsel, sosyal, estetik ve ekonomik boyutları da yeterince kapsamadığını belirterek ders kitaplarındaki eksikliklere dikkat çekmişlerdir.

Tablo 8. Etkinliklerin Öğrenme İlkelerine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinlikler somuttan soyuta ilkesine uygun olarak düzenlenmiş mi?	96	54.2	64	36.2	17	9.6	177	100
Etkinlikler yakından uzağa ilkesine uygun olarak düzenlenmiş mi?	90	50.8	70	39.5	17	9.6	177	100
Etkinlikler birbirinin ön koşulu oluş özelliklerine uygun olarak düzenlenmiş mi?	85	48.0	71	40.1	21	11.0	177	100
Matematik ders kitabındaki etkinlikler kolaydan zora ilkesine uygun olarak düzenlenmiş mi?	95	53.7	61	34.5	21	11.9	177	100
Etkinliklerde gerekli yönergeler verilmiş mi? İşlem basamakları belirtilmiş mi?	90	50.8	73	41.2	14	7.9	177	100

Tablo 8'e göre öğretmenler, etkinliklerin öğrenme ilkelerine uygunluğuna ilişkin; etkinliklerin somuttan soyuta, yakından uzağa, kolaydan zora, birbirinin ön koşulu oluş özelliklerine göre düzenlendiğini, etkinliklerin uygulanmasına ilişkin açıklamalarda gerekli yönergelerin ve işlem basamaklarının belirtildiğini bildirmişlerdir.

Tablo 9. Etkinliklerde Kullanılan Anlatımın Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Cümle uzunluğu sınıf düzeyine uygun mu?	94	53.1	58	32.8	25	14.1	177	100
Matematik ders kitabındaki etkinliklerin anlatımında kullanılan dil yazım kurallarına uygun mu?	113	63.8	54	30.5	10	5.6	177	100
Matematik ders kitabındaki etkinliklerin anlatımında açık ve sade bir dil kullanılmış mı?	93	52.5	57	32.2	27	15.3	177	100

Tablo 9'a göre öğretmenler, etkinliklerde kullanılan anlatımın öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin; öğrencilerin yaş ve eğitim düzeylerine uygun olduğunu, cümle uzunluğunun sınıf düzeyine uygun olduğunu, yazım kurallarına uygun olduğunu, açık ve sade bir dil kullanıldığını belirtmişlerdir.

Tablo 10. Etkinliklerin Gerçek Yaşama Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinlikler öğrencilere öğrendiklerini günlük hayatta uygulama imkânı sağlıyor mu?	60	33.9	87	49.2	30	16.9	177	100
Matematik ders kitabındaki etkinlikler gelecekteki yaşama hazırlayıcı mı?	64	36.2	93	52.5	20	11.3	177	100

Tablo 10'a göre öğretmenler, etkinliklerin gerçek yaşama uygunluğuna ilişkin; etkinliklerin öğrencilere öğrendiklerini günlük hayatta kısmen uygulama imkânı sağladığını, gelecekteki yaşama kısmen hazırlayıcı olduğunu belirterek eksiklikleri belirtmişlerdir.

Tablo 11. Etkinliklerin Anlatımında Kullanılan Yazının Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Punto büyüklüğü ve harf özelliği sınıf seviyesine uygun mu?	137	77.4	30	16.9	10	5.6	177	100
Yazılar düzgün ve okunabilirliği kolay mı?	139	78.5	32	18.1	6	3.4	177	100

Tablo 11'e göre öğretmenler, ders kitabındaki etkinliklerin anlatımında kullanılan yazının özelliklerine ilişkin; punto büyüklüğü ve harf özelliğinin sınıf seviyesine uygun olduğunu, yazıların düzgün ve okunabilir olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 12. Etkinliklerin Anlatımında Kullanılan Cümle Yapısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yabancı sözcüklerden kaçınılmış mı?	110	62.1	53	29.9	14	7.9	177	100
Gereksiz tekrarlardan kaçınılmış mı?	116	65.5	47	26.6	14	7.9	177	100
Cümleler bilinenden bilinmeyene doğru ve mantıklı sıralanıyor mu?	102	57.6	65	36.7	10	5.6	177	100

Tablo 12'ye göre öğretmenler, etkinliklerin anlatımında kullanılan cümle yapısına ilişkin; etkinliklerin anlatımında yabancı sözcüklerden kaçınıldığını, gereksiz tekrarlardan kaçınıldığını, cümlelerin bilinenden bilinmeyene doğru mantıklı şekilde sıralandığını belirtmişlerdir.

Tablo 13. Etkinliklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrencilerin uygulayamayacağı şekilde etkinliklere yer verilmiş mi?	72	40.7	73	41.2	32	18.1	177	100
Etkinliklerde gerekli ayrıntılar etkili bir şekilde açıklanıyor mu?	47	26.6	82	46.3	48	27.1	177	100
Etkinlikler yavaş öğrenen öğrencilerin uygulayabileceği şekilde düzenlenmiş mi?	44	24.9	69	39.0	64	36.2	177	100

Tablo 13'e göre öğretmenler, etkinliklerin uygulanabilirliğine ilişkin; öğrencilerin uygulayamayacağı şekilde etkinliklere kısmen yer verildiğini, etkinliklerin anlatımında gerekli ayrıntıların kısmen açıklandığını, etkinliklerin yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenebileceği şekilde kısmen düzenlendiği cevabını vererek eksiklikleri belirtmişlerdir.

Tablo 14. Etkinliklerin Uygulanabilmesi İçin Gerekli Zaman ve Materyal Açısından Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkinliklerin uygulanması için yeterli zaman ayrılmış mı?	37	20.9	70	39.5	70	39.5	177	100
Etkinliklerin basit araç-gereç yapmaya uygun mu?	88	49.7	67	37.9	22	12.4	177	100
Etkinliklerde yer alan araç gereçler ekonomik mi?	75	42.4	74	41.8	28	15.8	177	100

Tablo 14'e göre öğretmenler, etkinliklerin uygulanması için gerekli zaman ve materyale ilişkin; etkinliklerin basit araç gereç yapmaya uygun olduğunu, etkinliklerin uygulanması sırasında kullanılması gereken materyallerin ekonomik olduğunu belirtmişlerdir. Etkinliklerin uygulanması için ise yeterli zamanın ayrılmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 15. Etkinliklerin İşlenişine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik oyun şeklinde etkinlikler düzenlenmiş mi?	90	50.8	71	40.1	16	9.0	177	100
Etkinlikler öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlayacak ortamlar sağlıyor mu?	97	54.8	72	40.7	8	4.5	177	100

Tablo 15'e göre öğretmenler, etkinliklerin işlenişine ilişkin; matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik oyun şeklinde etkinliklerin düzenlendiğini, etkinliklerin öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlayacak ortamlar sağladığını belirtmişlerdir.

Tablo 16. Etkinlikleri Destekleyici Yardımcı Araç Gereçlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Matematik ders kitabındaki etkinlikleri destekleyici yardımcı araç gereç (film, film şeridi, Videokaseti, ses bandı vs.) takımı mevcut mu?	29	16.4	42	23.7	106	59.9	177	100
Öğretmene bu araçların kullanımı ile ilgili bilgiler veriliyor mu?	34	19.2	42	23.7	101	57.1	177	100
Her aracın kullanış yeri ve amacı belirtiliyor mu?	43	24.3	47	26.6	87	49.2	177	100

Tablo 16'ya göre öğretmenler, etkinlikleri destekleyici yardımcı araç ve gereçlere ilişkin; ders kitabındaki etkinlikleri destekleyici yardımcı araç-gereç takımının olmadığını, bunların kullanımı ile ilgili yeterli bilgi verilmediğini, etkinlikleri destekleyici yardımcı araç-gereç takımının kullanış yeri ve amacının açıklanmadığını belirterek bu konudaki eksikliklere dikkat çekmişlerdir.

Tablo 17. Matematik Ders Kitabındaki Etkinliklerde Kullanılan Araç Gereçlerin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sorular	Mevcut değil		Mükemmel hazırlanmış		Kullanılabilir ama çok da gerekli değil		Kullanılmamalı hiç gerekli değil		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Gerçek eşya ve modellerin	69	39.0	56	31.6	49	27.7	3	1.7	177	100
Slâytlar	115	65.0	38	21.5	21	11.9	3	1.7	177	100
Öğrenci Çalışma Kitabı	6	3.4	98	55.4	66	37.3	7	4.0	177	100
Gerçek harita. grafik ve tabloların	48	27.1	78	44.1	46	26.0	5	2.8	177	100
Video	114	64.4	26	14.7	28	15.8	9	5.1	177	100
Bilgisayar	97	54.8	40	22.6	38	21.5	2	1.1	177	100

Tablo 17'ye göre öğretmenler matematik ders kitabındaki etkinliklerde kullanılan araç gereçlerin kullanılabilirliğine ilişkin; gerçek harita, grafik ve tabloların mükemmel hazırlanmış olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler matematik ders kitabındaki etkinliklerde kullanılan araç gereçlerin kullanılabilirliğine ilişkin eksiklikleri de belirtmişlerdir. Öğretmenler, etkinliklerde kullanılması gereken gerçek eşya ve modellerin, slâytların, videoların ve bilgisayarların mevcut olmadığını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

MEB tarafından hazırlanan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerin saptanmaya çalışıldığı bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 55.4'ü) kitaplardaki etkinliklerin öğrenci kazanımlarıyla tutarlı olduğunu, konularla ilgili yeterince etkinliğe yer verildiğini, etkinliklerin bir önceki sınıf programını tamamlayıcı bir sonrakine hazırlayıcı nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Orbeyi'nin (2007) yaptığı yüksek lisans çalışmasında da, sınıf öğretmenleri ilköğretim matematik dersi öğretim programını kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci boyutlarında yeterli buldukları belirtilmektedir.

Öğretmenler, matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematik programına programa uygun olduğunu, öğretmene kılavuz kitapta etkinliklerin sırasıyla ilgili seçenek verildiğini, ders kitabında etkinliklerle kazandırılacak bilgilerin bilimsel ve anlam yönünden doğru olduğunu belirtmişlerdir. Konular ve üniteler içerisinde yer elen etkinliklerin hacim bakımında programa uygunluğu konusunda eksikliklerin olduğunu bu yüzden etkinliklerin konuları ve üniteleri kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çakır'ın (2006) yaptığı yüksek lisans çalışmasında da öğretmenler dördüncü sınıf matematik ders kitaplarının dördüncü sınıf matematik ders programına uygun ve dersin kazanımları ile tutarlı olduğu vurgulanmaktadır.

Öğretmenler, etkinliklerin içeriği ve düzenlenişine ilişkin; ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı nitelikte olduğunu, etkinliklerin uygulanması sırasında öğrenciler arasında sevgi, saygı ve güven ortamı oluştuğunu, etkinliklerin öğrencileri karşılaştırma yapmaya, edinilen bilgilerden hareketle sonuç

çıkarmayı sağlayacak şekilde düzenlendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, etkinliklerdeki eksiklikleri şu şekilde sıralamışlardır: (a) Etkinlikler, öğrencileri sorgulamaya kısmen yönlendirmektedir. (b) Etkinlikler, öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygunluk göstermektedir. (c) Etkinlikler, bilimsel öğrenme süreçlerini kısmen desteklemektedir. (d) Etkinlikler, öğrencilerin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal zekânın gelişimlerini kısmen destekleyebilir. (e) Etkinlikler, matematik dersi dışında bilimsel, doğal, sosyal, estetik ve ekonomik boyutları kısmen içermektedir. Çakır'a (2006) göre ise dördüncü sınıf öğretmenleri, matematik ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğunu, matematik ders kitaplarındaki konuların bilimsel geçerliliği olduğunu ve içerikte matematik alanında yeni gelişmelerin bulunduğunu düşünmektedir. Çakır ders kitaplarını genel olarak değerlendirmekle birlikte hem MEB yayınlarını hem de Top yayınlarını incelemiştir. Çakır (2006)'ın bulguları ile bu araştırma bulguları arasındaki farklılık farklı yayımcılara ait kitapların incelenmesinden kaynaklanabilir.

Öğretmenler, etkinliklerin öğrenme ilkelerine uygunluğuna ilişkin; etkinliklerin somuttan soyuta, yakından uzağa, kolaydan zora, birbirinin ön koşulu oluş özelliklerine göre düzenlendiğini, etkinliklerin uygulanmasına ilişkin açıklamalarda gerekli yönergelerin ve işlem basamaklarının belirtildiğini bildirmişlerdir. Çakmak'ın (2006) araştırmasına göre, konu işlenirken öncelikle öğretmenler konu içerisinde geçen kavramları önceden belirlemeli ve öğrencilerin bu kavramlar hakkındaki bilgilerini sınıf içerisinde tartışma ortamı oluşturarak tespit etmelidir. Görgen ve Tahta'nın (2005) yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin derslerde ön bilgi eksikliklerini giderici etkinliklere daha çok ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler, etkinliklerde kullanılan dil ve cümle yapısının öğrencilerin yaş ve eğitim düzeylerine uygun olduğunu, cümle uzunluğunun sınıf düzeyine uygun olduğunu, yazım kurallarına uygun olduğunu, açık ve sade bir dil kullanıldığını belirtmişlerdir. Çakır'a (2006) göre de öğretmenler, dördüncü sınıf matematik ders kitaplarında kullanılan kavramların ve kullanılan dilin sınıf seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Kaban'ın (2006) yaptığı araştırmada da öğrencilerin % 69'u ders kitabında akıcı ve anlaşılır bir Türkçe kullanıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 55'i ders kitabındaki etkinliklerin her öğrencinin seviyesine uygun olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca, etkinliklerin, öğrencilere öğrendiklerini günlük hayatta kısmen uygulama imkânı sağladığını, gelecekteki yaşama kısmen hazırlayıcı nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenilenlerin meydana getirdiği davranış değişikliğinin öğrencileri gerçek yaşama hazırlayıcı olması gerekmektedir. Kayaaslan'ın (2006) yaptığı yüksek lisans çalışmasına göre, matematik dersleri günlük hayattan alınacak etkinliklerle daha çok desteklenmelidir. Öğrencilerin büyük bir bölümü matematiğin hayatı kolaylaştırdığına inanmaktadır. Ancak matematiğin günlük hayatta ve diğer bilim dallarında kullanımıyla ilgili inançlarının kuvvetlendirilmeye ihtiyacı vardır.

Öğretmenler, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, öğrenciler tarafından uygulamayacak şekilde hazırlandığını, yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenebileceği nitelikte yeterince uygun olmadığını belirtmişlerdir. Orbeyi'nin (2007) yaptığı araştırmada öğretmenler, hem programda hem de etkinliklerin açıklamasında açıklamaların yeterli olmasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler etkinliklerin işlenişine ilişkin; ders kitabında matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verildiğini, etkinliklerin öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlayacak ortamlar sağladığını belirtmişlerdir. Işıkhani'nin (2003) yaptığı yüksek lisans çalışmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının oyun ve etkinliklerin öğretimde kullanılmasına yönelik büyük oranda olumlu ve destekleyici düşünceler taşıdıkları ancak bazı bilgi ve tecrübe eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Yüksel (2010)'in ilköğretim altıncı sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri ile değerlendirmesi çalışmasında, öğretmenlerin, ders kitaplarında matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verildiğini, etkinliklerin öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlayacak ortamlar sağladığını belirtmektedir. Ayrıca, Işıkhani'nin (2003) yaptığı yüksek lisans çalışmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının oyun ve etkinliklerin öğretimde kullanılmasına yönelik büyük oranda olumlu ve destekleyici düşünceler taşıdıkları ancak bazı bilgi ve deneyim eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmesi görüşüne % 59.2'si olumlu, %28.6'sı kararsız, %12.2'si olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Kulantaş (2007) tarafından yapılan araştırmada matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin, öğrencilerin mevcut yeteneklerini ortaya çıkaracak ve geliştirecek nitelikte olmasına ilişkin öğretmenlerin %70'inin kısmen yanıtını vermesi bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. İlköğretimde 2005-2006 eğitim öğretim döneminde başlayan yeni müfredat programına göre, öğrencilerin bilgiyi kendi kendilerine akranları ile etkileşim kurarak yapılandırması esas alınmıştır. Bireysel farklılıklar göz önüne alınarak etkinliklerin düzenlenmesinde öğrencilerin, farklı beceri ve yeteneklerini geliştirmeye özen gösterilerek yeniden düzenleme yapılması öğrencilerin hem matematik dersini sevmelerini hem de matematik ders başarılarını artırmalarını sağlayacaktır.

Öğretmenler, etkinliklerin uygulanması için gerekli zaman ve materyale ilişkin; etkinliklerin basit araç gereç yapmaya uygun olduğunu, etkinliklerin uygulanması sırasında kullanılması gereken materyallerin ekonomik olduğunu belirtmişlerdir. Etkinliklerin uygulanması için ise yeterli zamanın ayrılmadığını belirtmişlerdir. Dündar'ın (1997) "ilkokullarda matematik eğitiminde yardımcı araçların rolü" adlı çalışması; ilkökul 4. sınıflarda yardımcı materyallerle eğitim yapılan bir grubun matematik başarıları ile geleneksel yöntemle eğitim yapılan grubun matematik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda; ekonomik düzeyleri birbirinden farklı üç ayrı okulda uygulanan eğitim sonucunda yardımcı araçların öğrencilerin matematik erişimlerinde olumlu ve anlamlı yönde bir gelişme olduğu görülmüştür.

Öğretmenler, etkinlikleri destekleyici yardımcı araç ve gereçlere ilişkin; ders kitabındaki etkinlikleri destekleyici yardımcı araç-gereç takımının olmadığını, etkinlikleri destekleyici yardımcı araç-gereç takımının kullanımı ile ilgili bilgi verilmediğini, etkinlikleri destekleyici yardımcı araç-gereç takımının kullanılacağı yer ve amacının açıklanmadığı belirterek bu konudaki eksikliklere dikkat çekmişlerdir. Çakır'a (2006) göre de 4. sınıf öğretmenleri, ders kitabını destekleyen yardımcı bir materyal (CD, kaset gibi) olmadığını belirtmişlerdir. Albayrak'ın (1999) yaptığı araştırmada da öğretmenlerin % 22.8'inin araç-gereç temininde güçlük ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Orbeyi'nin (2007) yaptığı araştırmaya göre sınıf öğretmenleri araç gereç, donanım ve teknoloji ile ilgili eksikliklerin tamamlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler matematik ders kitabındaki etkinliklerde kullanılan araç gereçlerin kullanılabilirliğine ilişkin; gerçek harita, grafik ve tabloların mükemmel hazırlanmış olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler matematik ders kitabındaki etkinliklerde kullanılan araç gereçlerin kullanılabilirliğine ilişkin eksiklikleri de belirtmişlerdir. Öğretmenler, etkinliklerde kullanılması gereken gerçek eşya ve modellerin, slaytların, videonun ve bilgisayarın mevcut olmadığını belirtmişlerdir. Hisar (2006), görsel öğretim materyali düzenleme ilke ve tekniklerine göre geliştirilen araç ve gereçleri kullanan grupların, araç ve gereçleri kullanmadan öğretim gören gruplara göre daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Kayaaslan'a (2006) göre matematik dersinde grafikler, şekiller ve tabloların kullanılmasına önem verilmelidir. Karadüz (2006) "İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının "öğreticilik" kavramı bağlamında eleştirisi" adlı çalışmasında ders kitaplarının resim, grafik ve harita gibi görsel öğelerin bulunduğu etkinlikleri içermesi gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin % 93.2'si yenilenen ilköğretim programını incelediğini ve % 45.8'i programın gözden geçirilip düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir. Programı inceleyen öğretmenlerin % 55.4'ü ders kitaplarındaki etkinliklerin programda yer alan etkinliklerle tutarlı olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin % 53.1'i ders kitaplarının programa uygun olduğunu, % 45.8'i kılavuz kitapta etkinliklerin sırasıyla ilgili seçenek verildiğini. % 54.8'i ders kitabında etkinliklerle kazandırılacak bilgilerin bilimsel yönden ve açıklamalar yönünden doğru olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, % 52.4'ü konular ve üniteler içerisinde yer elen etkinliklerin hacim bakımından programa uygunluğu konusunda eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin. % 55.5'i ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı nitelikte olduğunu. % 50.3'ü etkinliklerin uygulanması sırasında öğrenciler arasında sevgi, saygı ve güven ortamı oluştuğunu, % 45.2'si etkinliklerin öğrencileri karşılaştırma yapmaya, edinilen bilgilerden hareketle sonuç çıkarmayı sağlayacak şekilde düzenlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin % 41.2'si etkinliklerin öğrencileri sorgulamaya kısmen yönlendirdiğini, % 42.8'i etkinliklerin öğrencilerin gelişim özelliklerine kısmen uygun olduğunu, % 41.8'i etkinliklerin bilimsel öğrenme süreçlerini kısmen desteklediğini, % 45.8'i etkinliklerin bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal zekânın gelişimini kısmen desteklediğini, % 45.6'sı etkinliklerin matematik dersi dışında bilimsel, doğal, sosyal, estetik ve ekonomik boyutları kısmen içerdiğini belirterek eksikliklere dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenlerin, % 54.2'si ders kitaplarındaki etkinliklerin somuttan soyuta, % 50.8'i yakından uzağa, %53.7'si kolaydan zora, % 48.0'ı birbirinin ön koşulu oluş özelliklerine göre düzenlendiğini, % 50.8'i etkinliklerin uygulanmasına ilişkin açıklamalarda gerekli yönergelerin ve işlem basamaklarının belirtildiğini bildirmişlerdir. Öğretmenlerin, % 49.2'si etkinliklerde kullanılan anlatımın öğrencilerin yaş ve eğitim düzeylerine uygun olduğunu, % 63.8'i yazım kurallarına uygun olduğunu, % 53.1'i cümle uzunluğunun sınıf düzeyine uygun olduğunu, %52.5'i açık ve sade bir dil kullanıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 49, 2'si etkinliklerin öğrencilere öğrendiklerini günlük hayatta kısmen uygulama imkânı sağladığını, % 52.5'i gelecekteki yaşama kısmen hazırlayıcı olduğunu belirterek eksiklikleri belirtmiştir. Öğretmenlerin % 77.4'ü ders kitabındaki etkinliklerin anlatımında kullanılan yazının punto büyüklüğü ve harf özelliğinin sınıf seviyesine uygun olduğunu, %78.5'i yazıların düzgün ve okunabilir olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin % 41.2'si öğrencilerin uygulayamayacağı şekilde etkinliklere kısmen yer verildiğini, % 46.3'ü etkinliklerin anlatımında gerekli ayrıntıların kısmen açıklandığını, % 39.0'ı etkinliklerin yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenebileceği şekilde kısmen düzenlendiği cevabını vererek eksiklikleri belirtmiştir.

Öğretmenlerin % 39.5'i etkinliklerin uygulanması için yeterli zamanın kısmen ayrılabilmediğini, % 49.7'si etkinliklerin basit araç-gereç yapmaya uygun olduğunu. % 42.4'ü etkinliklerde yer alan araç gereçlerin ekonomik olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 50.8'i ders kitaplarında matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verildiğini. % 54.8'i etkinliklerin öğrencilerin işbirliği yapmasını sağlayacak ortamlar sağladığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin % 49.7'si etkinliklerin basit araç gereç yapmaya uygun olduğunu, % 42.4'ü etkinliklerin uygulanması sırasında kullanılması gereken materyallerin ekonomik olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 39.5'i etkinliklerin uygulanması için ise yeterli zamanın ayrılmadığını, % 59.9'u ders kitabındaki etkinlikleri destekleyici yardımcı araç-gereç takımının olmadığını, % 57.1'i etkinlikleri destekleyici yardımcı araç-gereç takımının kullanımı ile ilgili bilgi verilmediğini, % 49.2'si etkinlikleri destekleyici yardımcı araç-gereç takımının kullanılış yeri ve amacının açıklanmadığı belirterek bu konudaki eksikliklere dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin % 39.0'ı etkinliklerde kullanılması gereken gerçek eşya ve modellerin, % 65.0'ı slâytların. % 64.4'ü videonun ve % 54.8'i bilgisayarın mevcut olmadığını belirtmiştir.

Öneriler

Yenilenen ilköğretim matematik programı ve bu çerçevede hazırlanan matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin programda öngörülen etkinliklerle az da olsa tutarlı olduğunu söyleyebiliriz. İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf matematik derslerinde okutulan ders kitaplarındaki belirlenen eksikliklerin giderilmesinde aşağıda belirtilen hususların göz önünde bulundurulması önerilebilir.

1. İlköğretim matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulanabilmesi MEB tarafından okullara, çeşitli ders araç gereçleri sağlanmalıdır.
2. Kitaplarda yer alan etkinlikler günlük hayata ve gelecek yaşama hazırlayıcı nitelikte düzenlenmelidir. Bunun yanı sıra bu etkinliklerin, öğrencilerin gelişim özelliklerine, öğrenme ilkelerine, öğrenci seviyesine, bireysel farklılıklara uygun olmasına dikkat edilmelidir.
3. Programda etkinliklerin uygulanmasına rehberlik edecek açıklamalara daha fazla yer verilmelidir.
4. Etkinliklerin anlatımı öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.
5. Etkinlikler öğrencilerin ilgini çekecek şekilde düzenlenmelidir.
6. Matematiksel kavramların tüm çocuklar tarafından öğrenebilmesi için ders kitabındaki etkinliklere ayrılan süre artırılmalıdır.
7. Benzer bir çalışma, ülkemizdeki farklı şehirlerde, farklı demografik özelliklere sahip öğrencilere ve öğretmenlere yapılabilir. Bu çalışmanın bulguları, bundan sonra benzer örnekleme çalışacak araştırmacılara ışık tutabilir. Bu konuda yapılacak araştırmaların sadece matematik ders kitaplarında yer alan etkinliklerle sınırlı kalmaması ve daha iyi öğretim ortamlarının

tasarlanması amacıyla diğer ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenebilir.

8. Bu çalışmada mesleki kıdemi açısından öğretmenlerin % 95'inin 20 ve üzeri yıl deneyimli öğretmenler olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle mesleki deneyim açısından farklılıkların nedenlerini ortaya koymak için daha az deneyime sahip olan öğretmenler üzerinde de geniş kapsamlı araştırma yapılabilir.
9. Matematik dersi için hazırlanmış diğer yayınevlerinin kitapları içinde yer alan etkinliklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenebilir.
10. Farklı yöntemler kullanılarak (mülakat, gözlem vb.) etkinliklerin öğrenme sürecinde ne kadar etkili olduğu incelenebilir.
11. Etkinliklerle öğretimin matematik dersine karşı olan tutumu nasıl etkilediği araştırılabilir.

Kaynakça

- ALKAN, Hüseyin ve Murat ALTUN (1998). **Matematik Öğretimi**. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.
- ALTUN, Murat (1998). **Matematik Öğretimi**. Alfa Yayınları. Bursa.
- ARSEVEN, Ayla (2003). *"İlköğretim 7. Sınıf Matematik Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Öğrenci ve Uzman Görüşleri"*. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**). Ankara.
- AŞICI, Murat. BAŞTÜRK, Mehmet. ÇEBİ, Ahmet. DELİCE, Ali. KABAPINAR, Filiz. Ata Yakup. KAPTAN, KAPTAN Serpil Güvendi. KILIÇ Durmuş. MAZAKOĞLU Meziyet. ORAL Behçet ve YANGIN Banu (2005). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- AYDOĞALI, Sema (2006). *"Endüstri Meslek Liselerinde Okutulmakta Olan İngilizce Ders Kitabı ve Haftalık Ders Saatine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma"*. Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**). Gaziantep.
- AYVACI, H. S., ÇEPNİ, S., AKDENİZ, A.R. Fizik Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi, III. Fen Bilimleri Sempozyumu, 1998, Trabzon, Bildiriler Kitabı, 129-136.
- BAYKUL, Yaşar (2005). **İlköğretimde Matematik Öğretimi (1-5. sınıflar)**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- BAYKUL, Yaşar ve TERTEMİZ, Neşe (2004). *"İlköğretim Birinci İkinci ve Üçüncü Sınıf Matematik Programı Üzerine Bir Değerlendirme."* **Eğitim ve Bilim Dergisi**. Cilt 29. S.131. ss.40-49.
- BEKTAŞ, U., ilköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Fizik Kavramlarını Anlama Düzeyi, Yüksek Lisans Lisans Tezi, KTU, Fen Bilimleri Enstitüsü. (**Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**). Trabzon, 1999.
- BELL, Larry and DAVID Rabkin (2002). *"A New Model Of Technology Education For Science Centers"*. **International Technology Education Association**. Cilt 62. S.3. s.26.
- BİLEN, Mürvet (2002). **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Anı Yayıncılık. Ankara.
- BOALER, Jo (1998). *"Open and Closed Mathematics: Student Experiences and Understandings"* **Journal for Research in Mathematics Education**. Cilt 29. S.1. ss. 41-62.
- BRIAN F. Sherman and WITHER David P. (2003). *"Mathematics Anxiety and Mathematics Achievement"*. **Mathematics Education Research Journal**. Cilt 15. S.2. ss.138-150.

- BULUT. Safure (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni yaklaşımlar (1-5.sınıf)". **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Yıl:5. Ağustos-Eylül. ss. 54-55.
- CANSIZ. Meral (2002). "Yapısalcı Öğrenme Yaklaşımıyla Model Kullanmanın Öğrencilerin Matematiğe Karşı Tutumlarına ve Genelme Becerilerine Etkisi". Karadeniz Teknik Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon.
- ÇAKIR. Ayşe (2006). "İlköğretim Dördüncü Sınıf Matematik Ders Kitapları İle İlgili Öğretmen Görüşler". Osman Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir.
- ÇAKMAK. Fatih (2006). "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Nüfus ve Yerleşme Konusunda Geçen Kavramları Anlama Düzeyler ve Kavram Yanılgıları". Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar.
- ÇEPNİ, S., KELEŞ, E., AYVACI, H.S., Fizik Ders Kitaplarının Değerlendirme Ölçeği, TV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Eylül 2000, Ankara, Bildiri ve Poster Özetleri Kitabı, 70.
- DELANEY, S., CHARALAMBOUS, C. Y., HSU, H.-Y., & MESA, V. (2007). The treatment of addition and subtraction of fractions in Cypriot, Irish, and Taiwanese textbooks. In J. H. Woo, H. C. Lew, K. S. Park, & D. Y. Seo (Eds.), Proceedings of the 31st conference of the international group for the psychology of mathematics education (Vol. 2, pp. 193–200). Seoul: PME
- DEMİREL. Özcan (2003). **Eğitimde Program Geliştirme**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- DÜNDAR. Yavuz (1997). "İlkokullarda Matematik Eğitiminde Yardımcı Araçların Rolü". Hacettepe Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- GÖRGEN. İzzet ve TAHTA Hatice (2005). "Liselerde Matematik Öğretimi Sürecindeki Öğretmen Davranışları İle Öğrenci Beklentilerinin Karşılaştırılması" **Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**. Bahar. S.166.
- FAN, L., & ZHU, Y. (2007). Representation of problem-solving procedures: A comparative look at China, Singapore, and US mathematics textbooks. *Educational Studies in Mathematics*, 66, 61–75
- JOSEF F. HAİR, Jr; ROLPH E. Anderson; RONALD L. Tatham; WILLİAM C. Black; *Multivariate Data Analysis*, Fifth Edition, Prentice Hall, 1998, s. 111
- HİSAR. Şule Gül (2006). "4 Ve 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntemleri Üzerine Deneysel Bir Çalışma". Süleyman Demirel Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Isparta.
- <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/bettspaul.pdf>. "Adding An Aesthetic Image To Mathematics Education". BETTS. Paul and KATHRYN. McNaughton.06.11.2007.
- KABAN. İsmahan (2006). "MEB 2004 Eğitim Programı Çerçevesinde İlköğretim 1. Kademe Okutulan Matematik Kitaplarında Yapılan Değişikliklerin Matematiğe Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Katkısı Üzerine". Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya.
- KAPTAN. Fitnat (1998). **Fen Bilgisi Öğretimi**. Anı Yayıncılık. Ankara.
- KARADÜZ. Adnan (2006). "İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının "Öğreticilik" Kavramı Bağlamında Eleştirisi". **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. S.21. ss.13-31.
- KAYAASLAN. Aslan (2006). "Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitim Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematiğin Doğası ve Matematik Öğretmenliği Hakkındaki İnançları". Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- KELEŞ, E.(2001) Fizik Ders Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği, Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon.

- KILIÇ. Abdurahman ve Serdal SEVEN. (2005). **Konu Alanı Ders Kitabın İncelemesi**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- KULANTAŞ, N. (2007), "4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Öğrenci Ders ve Çalışma Kitapları ile Öğretmen Kılavuz Kitaplarının, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. **(Yayınlanmamış Doktora Tezi)**. Ankara.
- LI, Y. (2000). A comparison of problems that follow selected content presentations in American and Chinese mathematics textbooks. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31, 234-241
- MAYER, R. E., SIMS, V., & TAJAIKA, H. (1995). A comparison of how textbooks teach mathematical problem solving in Japan and the United States. *American Educational Research Journal*, 32, 443-460.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). **İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**. Millî Eğitim Basımevi. Ankara.
- NAKİP, Mahir (2003); *Pazarlama Araştırmaları*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- OBAY. Mustafa (2002). "Matematik Öğretiminde Klasik Öğretim Metodu İle Etkinliklerle Öğretimin Mukayesesi Üzerine Bir Çalışma". Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Van.
- ORBAY. Saadet (2007). "İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi". Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Çanakkale.
- RUMEVLEKLİOĞLU. Şenay (2003). "İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programının Amaç. İçerik. Öğretim Etkinlikleri ve Değerlendirme Boyutları Açısından İncelenmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- SEMERCİ. Çetin ve SEMERCİ Nuriye (2004). "İlköğretim (1-5) Matematik Ders Kitaplarının Genel Bir Değerlendirilmesi". **Millî Eğitim Dergisi**. S.162. ss.181-187.
- SOYCAN. Selma Bolat (2006). "2005 Yılı 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi". Uludağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Bursa.
- SELÇUK, Z., ÖZTÜRK, B. (1992). Öğrenme-öğretme Sürecinin Etkililiğini Artırmada Öğrenme Stratejilerinin Kullanılması; Genel Bir İnceleme, *Eğitim Dergisi*, S. 1, ss.67.
- SİPAHİ, Beril., E. SERRA Yurtkoru ve MURAT Çinko (2006); *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, Beta Basım AŞ, İstanbul.
- TEKİŞİK. Hüseyin Hüsnü (1994). "Sınıflarda Tek Ders Kitabı Yerine Ok Kitap Okutulmalı". **Çağdaş Eğitim Dergisi**. S.199. ss.1-2.
- TİALA. Sylvia (2006); "Integrating Virtual Reality Into Technology Education Labs". *The Technology Teacher*. Cilt 66. S.4. s.9(5).
- TOSUNOĞLU. Mesiha. Arslan. M. Metin ve KARAKUŞ. İdris (2001). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Anıtepe Yayınları. Ankara.
- VIII. BEŞ YILLIK KALKINMA PLANI (2000). Ankara.
- WESTBURY, I. (1992). Comparing American and Japanese achievement: Is the United States really an underachiever? *Educational Researcher*, 21(5), 18-24.
- YALIN, H.L, Ders Kitapları Tasarımı, **Millî Eğitim Dergisi**. 132 (1996) 61-65.
- YÜKSEL. Ercan (2010). "İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi". Çukurova. Sosyal Bilimler Enstitüsü. **(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**. Adana.

THE VIEWS OF TEACHERS ON THE ACTIVITIES IN THE MATHEMATIC TEXT BOOKS OF THE FOURTH AND THE FIFTH CLASSES IN PRIMARY EDUCATION

Aysun KAYA*

Ali AZAR**

Abstract

The purpose of this study to investigate the views of teachers about the activities in mathematic text books of the fourth and fifth classes in primary education prepared by the Ministry of Education and to evaluate these activities depending on the views of teachers. The population in this study was primary schools in the city center of Bolu and Gerede in second semester of 2005-2006 academic years. The sample consisted of 177 teachers from 34 primary schools in this population have been chosen by simple random sampling method. The data was collected a questionnaire developed by the researchers and was analyzed using by Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 13.0) statistical packet program. Data analysis showed as frequency, percentage dispersion, factor analysis and ANOVA tables. According to 55 % of the teachers, the activities in the textbooks are coherent with the activities in the program and also the activities in the textbooks can be partially associated with the daily life by the students, and these activities are in the level of slow learners. Moreover, they argue that the assisting equipment for both program and activities are not available.

Key Words: Teaching mathematic education in primary school, mathematics course text book

* Teacher; Ministry of National Education. I.S.E. Boarding school Alaph-Zonguldak.

** Assistant Professor Dr.; Zonguldak Karaelmas University Ereğli Faculty of Education.

BİÇİMLENDİRİCİ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ DÜŞÜNCELERİ

Mustafa METİN*

Haluk ÖZMEN**

Özet

Bu çalışma, 2006-2007 eğitim-öğretim dönemi güz yarıyılında, KTÜ, Artvin Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı üçüncü sınıfta öğrenim gören toplam yirmi beş öğretmen adayı ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) dersi kapsamında yürütülmüştür. Dört aşamalı araştırmanın ilk aşamasında öğrencilere, kavram ağı, kavram haritası, çalışma yaprağı ve yapılandırılmış grid gibi öğretim materyalleri hazırlamak için gerekli bilgiler sunulmuştur. İkinci aşamada; öğretim materyalleri geliştirmeleri ve sınıfta sunmaları istenmiştir. Üçüncü aşamada; öğretim materyalleri araştırmacılar tarafından incelenerek, hatalar ve eksiklikler her bir öğrenciye dönüt olarak verilmiştir. Son aşamada ise öğrencilerin verilen dönütlere göre ödevleri tekrar hazırlamaları ve sunmaları istenmiştir. Bu süreç sonunda öğrencilerde meydana gelen değişme ve gelişmeler yarı yapılandırılmış mülakatlarla belirlenmiştir. Çalışma sonucunda adaylar, verilen geribildirim ile eksik ve iyi yönlerinin farkına vardıkları ve ona göre çalışmalarını yönlendirebildiklerini, kendi kendilerini değerlendirmeyi öğrendiklerini ve eleştirel düşünme yeteneklerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Ölçme-değerlendirme, yapısalcı yaklaşım, biçimlendirici değerlendirme, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme

Giriş

Okullarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetleri sonucunda ulaşılmak istenen hedeflere ve kazanılması beklenen davranışlara ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek için ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yapılmaktadır. Geleneksel olarak yapılan ölçme ve değerlendirmede, öğrencinin belli bir öğrenme ünitesindeki davranışların hangilerini gerçekleştirdiğini ortaya çıkarmak suretiyle öğrencileri başarılı ya da başarısız olarak sınıflandırmak yeterli olmaktadır. Öğrencilerin sadece ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesi esasına dayanan bu anlayış son yıllarda geçerliliğini kaybetmeye başlamış ve öğrenme kuramlarındaki değişmeler değerlendirme anlayışına da yansımıştır (Fourie ve van Niekerk, 2001). Ülkemizde yeni hazırlanan öğretim programlarında yapılandırıcı anlayışa paralel olarak öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli bir yapıya dönüştüğü dikkate alınır, değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırılması şartıdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, değerlendirme

* Arş. Gör.; Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

** Doç. Dr.; KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi.

etkinliğinin bir teste verilen cevaplardan alınan puanlardan ziyade, öğrencinin neyi yapıp yapmadığının yanında neyi bildiğini ortaya koyması, öğrenmesini desteklemesi, yazılı, sözlü ve eylemsel olarak performansını açığa çıkarması (NCTM, 1989; 1995) ve öğretmenlere öğretimde nasıl bir yol izleyeceklerine karar vermeleri konusunda yol göstermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Black ve William, 1998a). Ölçme sonucunda elde edilen verilerin öğrenmeyi artırma yönünde kullanılması ve tekrar ölçme şeklindeki sürekli bir döngü olarak tanımlanan ve temel amacı öğrencide istenen davranışların gelişmesini sağlamak olan bu tür değerlendirmeye *biçimlendirici değerlendirme* adı verilmektedir (Bryant ve Timmins, 2002; Black, 1998; Black ve William, 1998b).

Dünyada özellikle son yirmi yılda yapılan çalışmalarda ortak sonuç, ölçme değerlendirme şeklinin öğrenmeyi yönlendirdiği (Biggs ve Watkins, 1996) ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinin uygun bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin öğrenme düzey ve kalitesini artırma yönünde etkili olduğu şeklindedir (Clarke, 2001; Black ve William, 2002). Birçok araştırmacı da, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme düzeyini ve kalitesini arttırdığı ifade etmektedir (Crooks, 1988; Stiggins and Conklin, 1992; Black ve William, 1998a; 1998b; Torrance ve Pryor, 1998; Gallagher, 2000; Clarke, 2001; Black ve diğ., 2002; Harlen, 2003). Bunun yanı sıra biçimlendirici değerlendirme, öğrencilere öğrenme durumları konusunda geri bildirim sağlama yönünde kullanıldığı gibi, öğretmene öğrencinin öğrenme durumu ve atılacak bir sonraki adım hakkında da yol göstermektedir. Öğrenci aldığı geri bildirim ile hem yeterli hem de eksik yönlerini anlayıp ona göre çalışmalarını yönlendirebilirken, öğretmen de öğrencilerin öğrenme durumlarına göre öğretime nasıl devam edeceğine karar vermektedir (Bell ve Bronwen, 2001; Brookhart, 2001). Etkili bir biçimlendirici değerlendirme; öğrencilerle öğrenme amacını paylaşmak, öğrencilere yanlışlarını düzeltmeleri, eksiklerini tamamlamaları için dönütler sağlamak, öğrencilerin kendi gelişimlerini inceleyip eksik oldukları noktaları bulmaları için onlara yardımcı olmak, etkili öğrenme ve gelişim için çok önemli olan motivasyon ve kendine güveni uygun ölçme teknikleri kullanarak arttırmak gibi birçok kriteri içermektedir (ALARG, 2002). Buradan hareketle, geri bildirim ile öğrencilerin eksiklerini görmelerini sağlama, performansı değerlendirme, öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesini sağlama, motivasyonu ve kendine güveni artırma gibi uygulamaların biçimlendirici ölçme-değerlendirme çatısı altında birer yöntem olarak kullanılabilmesi söylenebilir. Bu bağlamda dikkate alınması gereken en önemli husus ise biçimlendirici değerlendirmenin öğretime entegre edilmesi ve süreklilik arz etmesi gerektiğidir (Torrance ve Pryor, 1998).

Uluslar arası literatürde biçimlendirici değerlendirmenin yapılma şekli ve öğrenme süreci üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalar sıklıkla yapılmakta, ülkemizde ise buna yönelik çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Bunun en önemli nedeni, biçimlendirici değerlendirme anlayışının ülkemiz ve programlarımız için çok yeni olması ve yaygın olarak kullanılmamasıdır. Özellikle ilköğretim düzeyinde yeni geliştirilen ve uygulanmaya başlanan programların bu tür değerlendirmeleri özendirilmesi ve hatta zorunlu tutması, ülkemizde de biçimlendirici değerlendirme anlayışının öğrenme üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik çalışmaların zaman içerisinde daha fazla sayıda yapılmasına yol açacaktır. Bu çalışma, ülkemiz için oldukça yeni olan bu araştırma alanında yapılan çalışmalardan birisi olması nedeniyle önemlidir. Bu bağlamda çalışmada, sınıf öğretmen adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) dersi kapsamında hazırladıkları çalışmaların biçimlen-

dirici değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesinin adaylar üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmannın problemi “biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir. Bu problem durumu kapsamında çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye yönelik olumlu düşünceleri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmeye yönelik olumsuz düşünceleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirmenin diğer derslerde de kullanılıp kullanılmamasına yönelik düşünceleri nelerdir?
4. Biçimlendirici değerlendirmeye göre verilen geri bildirimlerin öğretmen adaylarının üzerinde nasıl bir etkisi vardır?

Yöntem

Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılarak araştırılan kişilerin deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenmesi amaçlanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Strauss ve Corbin, 1998). Bu çerçevede veri toplamak üzere yarı yapılandırılmış mülakatlardan faydalanılmıştır. Mülakatlar yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkilerin belirlenebilmesi mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırmaların doğası gereği, araştırmada elde edilen verilerin genellenmesi amaçlanmamıştır.

Araştırmanın Örneklemi

Bu çalışma; 2006-2007 eğitim-öğretim dönemi güz yarısında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Artvin Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı üçüncü sınıfta Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) dersini alan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmaya on ikisi bayan, on üçü erkek olmak üzere toplam 25 öğretmen adayı katılmıştır.

İşlem

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme (ÖTMG) dersi, iki saati teorik, iki saati uygulama olmak üzere haftada dört saat olacak şekilde programlarda yer alan bir derstir. Çalışmanın yürütüldüğü fakültede ilk 6-7 haftalık periyotta haftada dört saat olacak şekilde teorik dersler yürütülmekte, geriye kalan periyotta ise haftada dört saat olacak şekilde öğrenci ödevlerinin sunumuna yönelik uygulamalar yapılmaktadır. ÖTMG dersindeki uygulamalar geleneksel olarak öğretmen adaylarının sunumları ve bunlar üzerinde yapılan değerlendirmeler şeklinde yürütülmektedir. Sunumlarda adalara genellikle materyallerindeki eksiklikler bildirilmekte, çoğu zaman ikinci defa aynı materyalin sunumu yapılmamakta ve değerlendirme öğretim elamanlarına teslim edilen ödevlerin incelenmesi şeklinde yapılmaktadır. Ayrıca, süreçte materyaller genellikle gruplar halinde hazırlanmakta ve her grup çoğunlukla sadece kendi materyalleri ile ilgilenmekte, diğer adayların çalışmalarını inceleme ve değerlendirme hakkına sahip olmamaktadır. Bu çalışmanın yürütülmesi sürecinde ÖTMG dersinin işlenişi dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada; ders içeriğinde yer alan kavram ağı, kavram haritası, çalışma yapıprakları, tepegöz saydamları, dallanmış ağaç ve

yapılandırılmış grid gibi öğretim materyallerini hazırlamak için gerekli olan teorik bilgiler ve bunlara ait örnekler beş haftalık bir zaman diliminde öğretmen adaylarına sunulmuştur. İkinci aşamada; verilen bu bilgiler ışığında öğretim materyalleri hazırlamaları ve hazırladıkları materyalleri bilgisayar ortamında sınıfta sunmaları istenmiştir. Üçüncü aşamada; hazırlanan öğretim materyallerindeki hatalar ve eksiklikler araştırmacılar ve diğer öğretmen adayları tarafından belirlenmiş ve birebir olarak her bir öğrenciye dönüt verilmiştir. Adayların ödevlerindeki eksiklikler araştırmacılar tarafından geliştirilen, her bir materyalde olması gereken özellikleri içeren değerlendirme ölçütlerine göre belirlenmiştir. Son aşamada ise öğrencilerin verilen dönütlere göre materyalleri düzeltmeleri ve sunmaları istenmiştir.

Bu çalışmada, çalışmanın geleneksel bir ders işlenişinden farklılığı birkaç başlıkta özetlenebilir: i) Öğretmen adayları materyalleri bireysel olarak hazırlamışlardır. ii) Öğretmen adaylarına ilköğretim programında yer alan konular dağıtılarak her bir konunun kazanımlarını dikkate alıp bu kazanımlara yönelik materyal hazırlamaları istenmiştir. iii) Sunumların bir ders saati içerisinde öğretim materyallerinin dersin hangi aşamalarında nasıl kullanılacağını ve hangi kazanımlarla ilgili olduğunu ifade edecek şekilde planlanması istenmiştir. iv) Öğretmen adaylarının çalışmaları önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda hazırlanan derecelendirme ölçekleri kullanılarak değerlendirilmiştir. v) Sunumlarda her aşamada adaylara geri bildirimde bulunulmuştur. vi) Sunumlar, sunumu izleyen araştırmacılar ve diğer öğretmen adayları tarafından derecelendirme ölçekleri kullanılarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, çalışmanın yürütülmesi sürecinde adayların materyalleri geliştirirken dikkat edilecek hususlar dışında, hazırlanan materyallerin ders sürecinde nasıl kullanılacağına dair becerileri ve eksikliklerinin belirlenmesine ve düzeltilmesine dayanan bir anlayış hakim olmuştur. Ayrıca, değerlendirme sürecinde bütün öğretmen adaylarının sürece aktif katılımı sağlanmış, böylece adayların sadece kendi çalışmalarını değil diğer adayların hazırladıkları materyalleri de dikkatle incelemeye ve değerlendirmeye olanak sağlanmıştır. Yapılan bu uygulamadan sonra öğrencilerde meydana gelen değişimi belirlemek amacıyla açık uçlu yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakatlar uygulanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış mülakat tekniğiyle toplanmıştır. Mülakatta öncelikle yedi genel soru belirlenmiş, görüşmenin gidişatına göre yeni sorular eklenmiştir. Mülakatlar farklı zamanlarda bütün adaylarla ayrı ayrı yürütülmüş, her bir mülakat tek oturumda bitirilmiş ve veriler teyp ile kaydedilmiştir. Mülakat kapsamında adaylara yöneltilen yedi genel soru aşağıda verilmiştir:

1. ÖTMG uygulamaları kapsamında kullanılan değerlendirme yaklaşımı hoşunuza gitti mi? Bu değerlendirme yaklaşımının diğer derslerde de kullanılması ister misiniz? Neden?
2. Bu değerlendirme yaklaşımının hazırladığınız ödevlerdeki eksiklikleri ve yanlışlıkları görme ve kendinizi değerlendirme konusundaki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Bu değerlendirme yaklaşımının ÖTMG dersi kapsamında yapmanız gereken ödevleri zamanında hazırlamanıza etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

4. Size göre bu değerlendirme yaklaşımının olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir?
5. Ders kapsamında yapılan geri bildirimler ödevlerinizdeki gelişimi nasıl etkiledi? Açıklayınız.
6. Bu değerlendirme yaklaşımını kullanılırken diğer arkadaşlarınızın yaptıkları çalışmalar hakkında eleştirilerde bulunma ve arkadaşlarınızın eksik oldukları hususları belirleme gibi özellikleri kazandığınızı düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
7. Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı ve geleneksel değerlendirme yaklaşımını göz önünde bulundurursanız, hangi yaklaşımın sizin için daha verimli olduğunu düşünüyorsunuz?

Verilerin Analizi

Mülakattan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından içerik analizi yoluyla değerlendirilerek adayların düşüncelerini kapsayacak şekilde kodlama yapılmıştır. Oluşturulan kodlar dahilinde elde edilen veriler adayların ifadelerinde değişiklik yapılmadan ele alınmıştır. Ortak özellikte bulunan kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Veriler toplanırken ve analiz edilirken her bir öğretmen adayına aday 1, aday 2, ... şeklinde bir kod verilmiştir. Araştırmada yedi başlık altında oluşturulan temalar aşağıda sunulmuştur.

1. Tema: Biçimlendirici değerlendirmeyi diğer derslerde kullanma isteği
2. Tema: Biçimlendirici değerlendirmenin ödevlerindeki eksiklikleri belirlemeye ve kendini değerlendirmeye etkisi
3. Tema: Biçimlendirici değerlendirmenin ödevleri zamanında hazırlamaya etkisi
4. Tema: Biçimlendirici değerlendirmenin olumlu ve olumsuz özellikleri
5. Tema: Biçimlendirici değerlendirmede geri bildirimlerin etkisi
6. Tema: Arkadaşlarının eksik olduğu hususları belirleyebilme özelliği
7. Tema: Değerlendirme yaklaşımlarından hangisinin daha verimli olduğu

Bu temaların yanı sıra oluşturulan kodlar bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmada, öğrencilere yöneltilen yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat sonucunda elde edilen verilerden yedi tema oluşturulmuştur. Bu temalar ayrıntılı şekilde bu başlık altında ele alınmıştır.

1. Tema: Biçimlendirici değerlendirmeyi diğer derslerde kullanma isteği

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından yirmi üçü bu değerlendirme yaklaşımının diğer derslerde de kullanılmasını istediklerini ifade etmişlerdir. Adaylardan ikisinin bu isteklerini ve bunun nedenlerini dile getirdikleri bazı örnekler şöyledir:

“Bu değerlendirme anlayışının diğer derslerde de kullanılmasını isterim. Çünkü birçok kişi aynı anda eleştirildiği için kendi yanlışlarımızın ve doğrularımızın yanı sıra, arkadaşlarımızın yanlışlıklarını ve doğrularını da

görme imkânımız oluyor. Bu şekilde biçimlendirici değerlendirme anlayışı, konumuza farklı bakış açılarıyla bakabilmemize ve kendimizi geliştirmemize yardımcı oluyor” (Aday 8).

“Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıyla kendimi geliştirdiğime, yanlışlıklarımı doğru bir şekilde düzelttiğime inanıyorum. Bu yüzden biçimlendirici değerlendirmenin diğer derslerde de kullanılmasının bizim için iyi olacağını düşünüyorum” (Aday 22).

Adaylardan ikisi ise bu değerlendirme yaklaşımının diğer derslerde kullanılmasını istemediklerini dile getirmişlerdir. Bu adayların açıklamaları aşağıda sunulmuştur:

“Bu değerlendirme anlayışına göre verilen eleştiriler bazen yıkıcı ve motivasyon bozucu olsa da verilen dönütlere göre yeniden düzenlemelerin yapılması oldukça güzel. Fakat zor ve yorucu bir yöntem. Bu yüzden bu değerlendirmenin diğer derslerde kullanılmasını istemem” (Aday 14).

“Bu değerlendirmenin diğer derslerde de kullanılmasını kesinlikle istemiyorum. Çünkü bu değerlendirme beni aşırı zorladı ve yordu” (Aday 21).

Öğretmen adaylarının açıklamalarından da anlaşılacağı gibi, adayların neredeyse tamamına yakını biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının diğer derslerde de kullanılmasını istediğini belirtmiştir. Buna neden olarak ise, bu değerlendirme yaklaşımının kendilerini geliştirebilmelerine ve eksikliklerini detaylı olarak görerek nasıl gidermeleri gerektiği konusunda bilgi edinebilmelerine olanak sağlamasını göstermişlerdir. Birinci soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre oluşturulan kodlara ait yüzdeler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Adaylarının birinci soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan kodların yüzdeleri

Öğretmen adaylarının cevaplarından oluşturulan kodlar	f	%
1 Diğer derslerde de kullanılmasını isterim. Çünkü o derslerde de eksikliklerimi görebilirim	6	24
2 Beni geliştirdiğine inanıyorum	5	20
3 Yanlışlıklarımı gördüm, eksikliklerimi giderdim	4	16
4 Eksikliklerimi ayrıntılarıyla görüyorum, hatalarımızı nasıl düzeltebileceğimizi öğreniyoruz	3	12
5 Eleştirel değerlendirme olduğu için diğer derslerde de kullanılсын	3	12
6 Bu değerlendirme yaklaşımı zor ve yorucudur	2	8
7 Bir dönem boyunca performanslarımızı ölçtüğü için oldukça etkili oldu	1	4
8 Sadece sınava bağlı kalmadan değerlendirmenin yapılması oldukça faydalı oluyor	1	4

Tablodan da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının oldukça büyük bir bölümü (%92) biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı hakkında olumlu düşünceler belirterek, diğer derslerde de kullanılmasını istemişlerdir. %8'lik bir grup ise, bu değerlendirme anlayışının zor ve yorucu olduğunu belirterek diğer derslerde de kullanılmasına sıcak bakmamıştır.

2. Tema: Biçimlendirici değerlendirmenin ödevlerindeki eksiklikleri belirlemeye ve kendini değerlendirmeye etkisi

Öğretmen adayları bu tema kapsamında verdikleri cevaplarda genellikle olumlu görüşler belirtmişlerdir. Adayların verdikleri bazı cevaplar örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

“Bu değerlendirme yaklaşımı gerçekten, ödevlerdeki eksikliklerimi ve hatalarımı görmemde yardımcı oldu. Böylece daha güzel projeler yapabileceğimi düşünmeye başladım. Bu değerlendirme yaklaşımı öz güvenimin gelişmesinde etkili oldu” (Aday 3).

“Bu değerlendirme yaklaşımı hatalarımı ve eksiklerimi belirlemede etkiliydi. Ayrıca kendi kendimi değerlendirme fırsatını sağladığını da düşünüyorum. Bu değerlendirme sonrasında yaptığım çalışmalara farklı açılardan bakabilmeyi ve kendi kendimi değerlendirmeyi öğrendim” (Aday 7).

“Bu değerlendirme anlayışının bana birçok faydası oldu. En büyük faydası ise; bir ödevi hazırlarken nelere dikkat edeceğimi, hangi ölçütlere göre ödevimi hazırlayacağımı anlamama yardımcı olmasındır” (Aday 19).

Öğretmen adaylarından ikisi ise bu soruyla ilgili olumsuz düşünceler ifade etmişlerdir. Bu iki adayın cevaplarından örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Hayır, bu değerlendirme yaklaşımının kendimi değerlendirmemde etkili olduğunu düşünmüyorum. Çünkü çok sıkışık bir ana geldi. Ben bir şeyler öğrendim ama bazı noktalarda öğrenmeyi değil, ödevleri yapabilmeyi amaçladım” (Aday 5).

“Ödevler çok verilmemiş olsaydı kendimi daha iyi değerlendirebilirdim. Bu değerlendirmeye yoğunluk ve aşırı iş yükünden dolayı kendimi değerlendirme fırsatım olmadı.” (Aday 18).

Öğretmen adaylarının cevapları; biçimlendirmeci değerlendirme yaklaşımının kendilerine ödevi nasıl hazırlamaları gerektiği, ödev hazırlarken hangi ölçütleri dikkate almaları gerektiği, hazırladıkları ödevdeki eksiklikleri nasıl belirlemeleri gerektiği gibi konularda yardımcı olduğunu göstermektedir. Bazı adaylar ise ödev yoğunluğundan dolayı kendilerini değerlendirmeye fırsat bulamadıklarını, ödevleri yetiştirme çabası içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının ikinci soruya verdikleri cevaplara göre oluşturulan kodlara ait yüzdeler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Adaylarının ikinci soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan kodların yüzdeleri

Öğretmen adaylarının cevaplarından oluşturulan kodlar	f	%
1 Yaptığım çalışmalarda eksiklerimi görmeme ve düzeltmeme yardımcı oldu	13	52
2 Kendimi değerlendirme fırsatı buldum	4	16
3 Öz güvenimi geliştirdi	2	8
4 İlk başta hatalarımı göremiyordum ama artık çalışmalarına farklı açılardan bakabiliyorum	2	8
5 Ödev yoğunluğundan dolayı kendimi değerlendirme fırsatım olmadı	2	8
6 Nasıl bir yol ve plan izlemem gerektiğini öğreniyorum	1	4
7 Bir ödevi yaparken nelere dikkat edeceğimi hangi ölçütlere göre ödevimi yapacağımı anlamama yardımcı oldu	1	4

Tablodan da görüldüğü gibi, adayların %52'si (birinci madde) eksikliklerini görme ve düzeltme konusunda, %16'sı ise (dördüncü madde) kendilerini değerlendirme konusunda biçimlendirmeci değerlendirme anlayışının kendilerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Adayların %8'lik bir kısmıysa bu değerlendirme yaklaşımıyla kendini değerlendirme fırsatını bulamadığını ifade etmiştir. Buna neden olarak aşırı iş yükü ve ödev yoğunluğu göstermiştir.

3. Tema: Biçimlendirici değerlendirmenin ödevleri zamanında hazırlamaya etkisi

Öğretmen adaylarının bu tema kapsamında verdikleri cevaplar, adayların bir kısmının olumlu, bir kısmının da olumsuz düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Olumlu düşünen adayların verdikleri bazı cevaplar örnek olarak şöyledir:

"Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı beni ödevlerimi zamanında yapmam için teşvik etti. Bu değerlendirmenin sonunda bize verilen dönütlere göre yapmam gereken düzeltmeleri hemen yapıyorum. Çünkü sıcağı sıcağına düzeltmelerimi yapmak daha iyi oluyor. Bu durumda ödevlerimi de zamanında teslim edebiliyorum" (Aday 16).

"Bu değerlendirme yaklaşımı ödevlerimizi zamanında yapmamızda etkili oldu. Zamanında ödevlerimizi teslim etmemizde etkili olmasındaki etken ise, bize verilen dönütlerin sonunda yaptığımız hataları düzeltmemiz için belirli bir zaman verilmiş olmasıdır. Bizde ödevdeki hatalarımızı bu zaman diliminde düzelterek teslim etmeye çalışıyoruz" (Aday 20).

Adaylardan bazıları ise bu değerlendirme anlayışının ödevlerin teslimine herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bu düşünceye sahip adayların soruya verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

"Bu değerlendirme yaklaşımı ödevlerimi zamanında teslim etmemde etkili olmadı. Çünkü ödevler zorunlu olduğu için ister istemez yapmamız

gerekiyordu. Yani mecburen ödevlerimizi zamanında teslim etmemiz gerekiyordu.” (Aday 5).

“Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı diğer arkadaşlar için ödevlerini zamanında teslim etmelerinde etkili olabilir ama benim için etkili olmadı. Çünkü bu değerlendirme yaklaşımı kullanılmadan önce de ben ödevlerimi zamanında teslim ediyordum.” (Aday 24).

Adayların cevaplarından da görüldüğü gibi, bazı adaylar biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının ödevleri zamanında teslim etmelerinde olumlu bir etki yaptığını belirtirken, bazıları da değerlendirme anlayışının ödev tesliminde etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Üçüncü soruya adayların verdikleri cevaplara göre oluşturulan kodlara ait yüzdeler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Adaylarının üçüncü soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan kodların yüzdeleri

Öğretmen adaylarının cevaplarından oluşturulan kodlar	f	%
1 Zamanında ödevlerimi yapmamda etkili oldu	12	48
2 Etkili olmadı. Mecburen ödevlerimizi zamanında teslim etmemiz gerekiyordu	6	24
3 Dönütlerden sonra biraz zaman verilmesi zamanında ödevlerimizi teslim etmemiz için bizleri teşvik ediyor	5	20
4 Benim için zamanında ödevi teslim etmem için etkili olmadı. Çünkü ödevlerimi zamanında teslim ederim	2	8

Tabloya bakıldığında adayların %68’inin (birinci ve ikinci maddeler) biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının ödevlerini zamanında yapmada ve dönütlere yönelik düzeltmeler için zaman verildiğinde, ödevleri zamanında teslim etmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. %32’si ise (üçüncü ve dördüncü maddeler), ödevlerinin zamanında teslim edilmesinin gerekli olduğunu, bu nedenle bu değerlendirme anlayışının ödev tesliminde herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir.

4. Tema: Biçimlendirici değerlendirmenin olumlu ve olumsuz özellikleri

Öğretmen adayları bu tema geniş bir çerçeveden bakarak, değişik cevaplar vermişlerdir. Verilen cevaplar incelendiğinde, adayların tamamının yaklaşımın faydalı olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bazı cevaplar aşağıda örnek olarak verilmiştir:

“Bu değerlendirme yaklaşımı eleştiri yapabilmeyi, özellikle özeleştiri yapabilmeyi öğrenmemi sağladı. Bu sayede hazırlanmış olduğum çalışmada kendi yanlışlarımı görmeye başladım. Yapmış olduğum yanlışlara baktıkça kendimi hangi yönde geliştirmem gerektiği konusunda bilgi edinmiş oldum” (Aday 11).

“Bence; ödevlerin sınıf ortamında tartışılması öğrenciye hem kendi hakkını savunma fırsatı veriyor, hem de neye göre değerlendirildiğimizi anlamamıza yardımcı oluyor. Bu değerlendirme yaklaşımıyla da öğrenciler kendi haklarını savunabiliyor. Bu sayede de özgüvenimiz geliyor.” (Aday 17).

Adaylardan birisi bu değerlendirme ile ilgili olumlu bir takım görüşler yanında bazı olumsuzluklar da ifade etmiştir. Bu adayın cevabından bir bölüm örnek olarak şöyledir:

“Bu yaklaşımla ödevlerdeki eksik noktaların öğrenilmesi konusunda bize önemli bilgiler veriliyor. Ancak, ödevlerimizi sunum sırasında hem hocalar, hem de arkadaşlar bazen acımasızca eleştirebiliyorlar. Uzun zaman harca-yarak hazırladığım bir ödev için olumsuz birçok şeyin söylenmesi hevesimi kaçırıyor” (Aday 25).

Adayların cevapları incelendiğinde, çoğunluğunun biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıyla ilgili olumlu görüşler belirttikleri, bu yaklaşımın kendi kendilerini değerlendirme ve eksikliklerini görme ve düzeltme konusunda faydalı olduğu ve değerlendirilecekleri ölçütleri bilmenin ödevlerini hazırlama konusunda kendilerine yol gösterdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bir aday ise hazırladığı ödevlerin acımasızca eleştirilmesinin hevesini kaçırdığını ifade etmiştir. Dördüncü soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre oluşturulan kodlara ait yüzdeler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Adaylarının dördüncü soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan kodların yüzdeleri

Öğretmen adaylarının cevaplarından oluşturulan kodlar	f	%
1 Yanlışlarımı anlayıp doğruyu öğrendim	11	44
2 Kendimi hangi yönde geliştirmem gerektiğini öğrendim	3	12
3 Özeleştiri yapmayı öğrendim	2	8
4 Benim göremediğim farklı yönleri görmemi sağladı	2	8
5 Yaratıcılığımı artırdı	2	8
6 Yapılan çalışmalarımın daha nitelikli olmasını sağladı	1	4
7 Öğrenciyi sürekli aktif kıldığı için etkili bir değerlendirmedir	1	4
8 Öğrencinin kendi hakkını savunma fırsatı veriyor	1	4
9 Neye göre nasıl değerlendirileceğimizi öğrenmemize yardımcı oluyor	1	4
10 Ödevlere yönelik ağır eleştiriler moralimi bozuyor	1	4

Öğretmen adaylarının cevapları, biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının adayların ödevlerinin hatalı ya da eksik olan kısımlarını anlamalarına ve bu eksiklikleri nasıl gidereceklerini öğrenmelerine, yaptıkları çalışmalar sonucunda kendilerini daha iyi tanımalarına ve hangi yönlerini geliştirmeleri gerektiği hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca adaylar biçimlendirici değerlendirmenin kendi kendilerini eleştirebilmeyi ve olaylara farklı açılardan bakabilmeyi öğrenmelerine ve yaptıkları ödevlerin hangi ölçütlere göre ve nasıl değerlendirildiği hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Özellikle adayların %44’ü (birinci madde) bu tür değerlendirmenin yan-

lıklarını görüp düzeltme konusunda, %12'si ise kendisini hangi konularda geliştirmesi gerektiğini öğrenmesi konusunda faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bir aday ise, ödevlerine yönelik ağır eleştirilerin kendisini rahatsız ettiğini belirtmiştir.

5. Tema: Biçimlendirici değerlendirmede geri bildirimlerin etkisi

Öğretmen adaylarının çoğunluğu, biçimlendirici değerlendirme anlayışı çerçevesinde yapılan geri bildirimlerin etkisi konusunda olumlu görüşler bildirmişlerdir. Adaylardan bazılarının verdikleri cevaplar örnek olarak aşağıda verilmiştir:

"Bu değerlendirme anlayışına göre verilen dönütlerden sonra ödevlerimdeki yanlışlıkları görünce, bu yanlışlıkları doğru olarak nasıl düzeltmem gerektiğini anlamaya başladım. Geleneksel değerlendirilme anlayışına bakılarak, biçimlendirici değerlendirme anlayışının daha verimli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu sayede ödevlerimin olmamışsa neden olmadığını anlıyorum" (Aday 1).

"Bize, hazırlamış olduğumuz ödevler hakkında verilen geri bildirimler, ödevlerimizde nelerin eksik olduğunu, hangi konularda yetersiz olduğumuzu anlamamıza yardımcı oldu. Her ödevde eksik yanlarımızı düzelttiğim için kendimi daha iyi geliştirdiğimi düşünüyorum" (Aday 9).

Adaylardan birisi ise biçimlendirici değerlendirmeye uygun verilen geri bildirimler hakkında olumsuz düşünceye sahiptir ve düşüncesini şöyle açıklamıştır:

"Bu değerlendirme yaklaşımıyla verilen dönütlerin benim için oldukça faydası oluyor ama bazen çok kırıcı da olabiliyor. Bu durumda derse karşı isteğimiz azalabiliyor. Ayrıca öğretim elemanın sürekli eksiklikler bulma isteği ve yaptığımız ödevlerde mükemmellik arayışı beni oldukça sıkıyor. Ders karşı motivasyonum azalıyor" (Aday 6).

Adayların cevapları incelendiğinde, çoğunluğun ödevlerin değerlendirilmesinde verilen ayrıntılı geri bildirimlerin etkili olduğunu ve hatalarını görme ve kendilerinden ne beklendiğini anlama açısından faydalı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bir aday ise, bu değerlendirme anlayışıyla verilen geri bildirimlerde kırıcı olduğunda derse karşı motivasyonunun azaldığını ifade etmiştir. Beşinci soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre oluşturulan kodlara ait yüzdeler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Adaylarının beşinci soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan kodların yüzdeleri

Öğretmen adaylarının cevaplarından oluşturulan kodlar	f	%
1 Yetersiz olduğum yanlarımı anlamamı sağladı	18	72
2 Ödevlerim olmamışsa neden olmamış olduğunu öğrendim	2	8
3 Kendimi daha iyi geliştirmemi sağladı	2	8
4 Etkili öğrenmemi sağladı	2	8
5 Motivasyonum azalıyor	1	4

Öğretmen adaylarının cevaplarından, biçimlendirici değerlendirme yaklaşımında kullanılan geri bildirimlerin adaylara çalışmalarında hangi kısımların eksik ya da yanlış olduğu ve bu eksiklik veya yanlışlıkların nasıl giderileceği hakkında bilgi verdiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca geri bildirimlerin, eksikliklerini görenek yetersiz oldukları yanlarını anlamalarını ve bu yetersiz yanlarını gidermek için kendilerini daha iyi geliştirmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Adayların %72'si bu tür bir değerlendirmenin yetersiz yanlarını görmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Adaylardan birisi ise; verilen geri bildirimlerin bazen kırıcı olduğunu, derse karşı isteğini ve motivasyonunu azalttığını ifade etmiştir.

6. Tema: Arkadaşlarının eksik olduğu hususları belirleyebilme özelliği

Öğretmen adaylarının bu tema kapsamında verdikleri cevaplar incelendiğinde, adayların tamamının olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Bir başka ifade ile adayların tümü biçimlendirici değerlendirme anlayışının kendi ödevlerinin yanı sıra arkadaşlarının ödevlerini değerlendirebilme becerisi kazandırdığını düşünmektedirler. Adayların bazılarının cevapları aşağıda örnek olarak verilmiştir.

“Biçimlendirici değerlendirme anlayışıyla kendi hatalarımızı ve eksikliklerimizi görmeye başladığımız gibi arkadaşlarımızın ödevlerindeki eksiklikleri ve hataları da görmeye başladık. Bu değerlendirme anlayışıyla eleştirel düşünme yeteneğimiz gelişti” (Aday 2).

“Bu değerlendirme anlayışının uygulandığı derste hocamız yaptığımız ödevleri eleştirdikten sonra sınıfın düşüncelerini de alıyordu. Bu sayede arkadaşlarımızın yapmış olduğu ödevdeki eksiklikleri belirleme imkânımız oluyordu. Ayrıca arkadaşlarımızın yapmış olduğu ödevlere bakarak yeni fikirler üretebiliyorduk. Bu şekilde düşünme ufukumuzun geliştiğine inanıyorum” (Aday 10).

Altıncı soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre oluşturulan kodlara ait yüzdeler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Adaylarının altıncı soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan kodların yüzdeleri

Öğretmen adaylarının cevaplarından oluşturulan kodlar	f	%
1 Bu değerlendirme anlayışı eleştirel düşünme yeteneğimizi geliştirdi	16	64
2 Kendi kendimizi değerlendirmemizi sağlıyor	7	28
3 Düşünme ufukumuzun geliştiğine inanıyorum	2	8

Adayların cevaplarına bakıldığında, biçimlendirici değerlendirme yaklaşımıyla adayların arkadaşlarının yapmış oldukları çalışmalara bakarak eleştiride bulunabilme, yani eleştirel düşünebilme yeteneklerinin geliştiği ve kendi yaptıkları çalışmaları arkadaşlarının çalışmaları ile kıyaslayarak kendi kendilerini değerlendirme becerisi kazandıkları söylenebilir. Nitekim adayların %64’ü eleştirel düşünme becerilerinin, %28’i ise kendi kendilerini değerlendirme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca, adayların arkadaşlarının çalışmalarına bakarak daha önce düşünemedikleri noktaları düşünebildikleri, yani düşünme ufuklarının geliştiği de ifade edilmiştir.

7. Tema: Değerlendirme yaklaşımlarından hangisinin daha verimli olduğu

Katılımcıların bu tema kapsamında verdikleri cevaplara bakıldığında, adayların hemen hemen tamamının biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının geleneksel değerlendirme yaklaşımına göre kendileri için daha verimli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Adayların verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

“Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının daha verimli olduğunu düşünüyorum. Çünkü geleneksel değerlendirme yaklaşımında yanlışlarım varsa bile bu yanlışlıkların neler olduğu hakkında hiçbir bilgim olmuyordu. Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımında ise eksikliklerimi ve yanlışlıklarımı görme imkânım oluyor” (Aday 11).

“Ben biçimlendirici değerlendirme yaklaşımını savunuyorum. Çünkü bu değerlendirme anlayışında öğrenci sürekli aktif ve her şeyi kendisi yaparak öğreniyor. Bu değerlendirme anlayışı yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı için bilgilerimiz daha kalıcı oluyor” (Aday 17).

“Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımı daha verimli oluyor derim. Çünkü yapmış olduğumuz ödevlerdeki eksikliklerimizle ilgili dönütler alıyoruz. Bu dönütleri dikkate alarak eksikliklerimi gideriyorum. Öğrenciyi motive etmesi açısından biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının daha verimli olduğunu düşünüyorum” (Aday 20).

Yedinci soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre oluşturulan kodlara ait yüzdeler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Adaylarının yedinci soruya verdikleri cevaplardan oluşturulan kodların yüzdeleri

Öğretmen adaylarının cevaplarından oluşturulan kodlar	f	%
1 Biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının daha etkili olduğunu düşünüyorum	14	56
2 Öğrencinin aktif olduğu yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştiriyor	3	12
3 Bu yaklaşımla tam öğrenme gerçekleşiyor	2	8
4 Zamanımızı etkili kullanmamızı sağlıyor	2	8
5 Bireysel gelişimimizi sağladı	2	8
6 Öğrenciyi motive etme açısından biçimlendirici değerlendirme daha etkilidir	2	8

Öğretmen adaylarının yaptıkları bu açıklamalardan, biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının geleneksel değerlendirme yaklaşımına göre kendileri için daha etkili olduğunu, bu değerlendirme yaklaşımıyla öğrenmeleri gerekenleri tam ve eksiksiz öğrendiklerini, zamanlarını daha verimli kullanabilme gibi olumlu etkilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca adaylar, bu değerlendirme yaklaşımının öğrenciyi motive etme açısından geleneksel değerlendirme yaklaşımına göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında, adayların bu değerlendirme anlayışı konusunda olumlu düşüncelere sahip oldukları ve diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri görülmektedir. Bu olumlu düşüncenin gelişmesine neden olarak ise; biçimlendirici değerlendirme yaklaşımının nerelerde yanlışlıklar yaptıklarını belirlemelerinde ve yaptıkları yanlışlıkları nasıl düzeltecekleri hakkında bilgi vermesini göstermişlerdir. OECD (2005) tarafından hazırlanan bir raporda “...biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin neyi öğrendikleri, nerelerde eksikliklerinin olduğu ve bu eksiklerini nasıl giderebilecekleri hakkında bilgi verdiğini” ifade edilmektedir. Öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalar sırasında, adayların ödevleri tek tek sınıf ortamında değerlendirilmiş ve eksiklikleri belirlenmiştir. Bu tür bir uygulamanın adayların kendi eksiklerini görmelerine yardımcı olmasının yanısıra, kendilerinden ne beklediğini ve ödevleri hangi ölçütlere göre hazırlamaları gerektiğini öğrenmelerine de yardımcı olduğu düşünülmektedir. Nitekim Bell ve Bronwen (2001) ve Brookhart (2001) bu tür bir değerlendirme ile adayların aldıkları geribildirim ile eksik ve iyi yönlerini anladıklarını ve ona göre çalışmalarını yönlendirebildiklerini ifade etmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da Bell ve Bronwen (2001)’i destekler niteliktedir.

Adayların geri bildirimlerin etkililiği konusundaki soruya verdikleri cevaplara bakıldığında, değerlendirme sürecinde kendilerine verilen geri bildirimlerin eksikliklerini görmelerine yardımcı olduğunu belirttikleri görülmektedir (Tablo 5). Ödevler ile ilgili dönüt ve eleştirilerle yönlendirilmelerinin, adayların birçoğunun bu değerlendirme anlayışının diğer derslerde kullanılmasını istemelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, sayıları çok az olsa da, bazı adaylar ise bu tür değerlendirmenin diğer derslerde kullanılmasına sıcak bakmamakta, buna neden olarak ise biçimlendirici değerlendirme anlayışının çok zor olmasını göstermektedir. Olumsuz görüşler belirten adayların cevaplarına bakıldığında, genellikle ödevlerinin eleştirilmesi sırasındaki üsluptan ve ödevlerin yoğunluğundan şikâyetçi oldukları görülmektedir. Adaylardan bazılarının, dersi veren öğretim elemanının hata bulma çabası içerisinde olduğunu belirtmesi, değerlendirme sürecinde adaylara fazla yüklenildiğinin düşünülmesine neden olabilir. Uygulamalar süresince verilen geri bildirimlere dayalı olarak bazı adaylar ödevlerini birkaç kere düzeltmek zorunda kalmaktadır. Bu nedenle çok sayıda ödev yapmaları bu tür bir değerlendirmenin onlara zor gelmesine, yorulmalarına ve bu tür değerlendirmeye sıcak bakmamalarına sebep olmuş olabilir.

Bu çalışmada, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin kendi kendini değerlendirme anlayışını kazanmalarında ve kendilerini daha iyi geliştirmelerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu değerlendirme yaklaşımıyla ödevlerdeki eksikliklerini görmelerinin ve bu eksikliklerini giderme imkânlarını bulmalarının, hem süreç içerisinde yapacakları ödevlerde aynı hataları yapmamalarına, hem de kendilerinin ve arkadaşlarının ödevlerini eleştirel bir gözle değerlendirmelerine olanak sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca kendine ve arkadaşlarına verilen geri bildirimlere bakarak kendi kendini değerlendirme, yani özeleştiri yapabilme anlayışını da kazandıkları söylenebilir. Özeleştiri yapma becerisi kazanmış bir öğrenci ise hangi alanlarda eksikliğini olduğunu anladıktan sonra bu eksikliklerini gidermeye çalışarak kendini daha iyi geliştirebilir. Assessment for Learning Assessment Reform Group (ALARG) (2002) ve Brookhart (2001) tarafından yapılan çalışmalarda da etkili

bir biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilere yanlışlarını düzeltmelerinde, kendi gelişimlerini inceleyip eksik oldukları noktaları bulmaları için onlara yardımcı olma- da, etkili öğrenme ve gelişim için çok önemli olan motivasyon ve kendine güveni artır- mada etkin olduğu ifade edilmiştir. Ancak, bazı adaylar da ödevlerine yapılan eleş- tirilerin motivasyonlarını azalttığını ifade etmişlerdir. Bazı durumlarda eleştiri yapan kişilerin öğrenciyi aşırı yüklenmesi ve kırıcı bir şekilde eleştiri yapması adayların derse karşı ilgilerinin azalmasına ve heveslerinin kırılmasına neden olabilmektedir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç, biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerde yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirdiği, öğrenme kalitesini art- tırdığı ve onlara etkili öğrenmelerinde yardımcı olduğudur. Benzer şekilde, Harlen ve James (1997) biçimlendirici değerlendirmede öğrencilerin sürekli aktif olduğunu, öğretmenlerin ise öğrencilerin başarısız oldukları noktaları gidermelerine yardımcı olduklarını ve bu şekilde daha etkili öğrenmelerin gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu durumun en önemli nedeni, adaylara kendilerinden nelerin beklendiğinin ve hazırladıkları ödevlerdeki eksikliklerin neler olduğunun ayrıntılı olarak söylenmesi- dir. Kendisinden ne beklendiğini bilen ve kendi eksikliklerini belirleyebilen bir aday, şüphesiz ki, hazırladığı ödevler konusunda daha bilinçli davranabilmekte ve bu saye- de konuyu daha iyi öğrenebilmektedir. Ödevlerin değerlendirilmesinin sadece değer- lendirici tarafından yapılması ve sonucun kendilerine bildirilmemesi adayların eksik- liklerini görememelerine ve aynı hataları tekrarlamalarına neden olabilmektedir. Ödevlerdeki hatalar konusunda geri bildirim yapılması ise kendi hatalarını düzelt- meleri konusunda etkili olmaktadır. Nitekim, Crooks (1988); Stiggins ve Conklin, (1992); Harlen ve James (1997); Black ve Wiliam, (1998a), Black ve Wiliam, (1998b); Torrance ve Pryor (1998); Gallagher (2000); Clarke (2001); Brookhart (2001); Black ve diğ. (2002); Black ve William (2002); Harlen (2003) gibi araştırmacılar tarafından yapı- lan değişik araştırmalarda da, biçimlendirici değerlendirmenin öğrenme düzeyini ve kalitesini arttırdığı ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesini sağladığı ifade edilmektedir.

Bu araştırmada elde edilen verilere dayalı olarak, biçimlendirici değerlendiri- menin sınıf ortamında uygulanmasının daha etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Uygulamalı derslerde yapılan değerlendirmelerde genellikle adaylara ayrıntılı geri bildirim verilmemekte, doğru-yanlış veya iyi-kötü gibi hata göstermekten ve yönlendirmekten uzak olan bilgiler verilmektedir (Stigger, 2005). Biçimlendirici değerlen- dirme anlayışında ise ayrıntılı dönütlerle eksiklikler belirtilmekte ve düzeltilmesi sağlanmaktadır.

Özetle, biçimlendirici değerlendirme anlayışıyla yapılan değerlendirme faali- yetlerinin öğrencilerin öğrenme kalitesini arttırmada, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerinde, kendi düzeylerinin farkına varmalarında, özgüvenlerini geliştirmele- rinde, eleştirel düşünmeyi öğrenmelerinde, zamanı etkili kullanmalarında ve moti- vasyonlarını arttırmada birçok olumlu etkisinin olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak, aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Biçimlendirici değerlendirme anlayışının diğer derslerde özellikle uygula- malı derslerde yaygınlaştırılması, öğrencilerin gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır.

- Biçimlendirici değerlendirme anlayışına göre adayların ödevlerinin eleştirilmesi sırasında üsluba dikkat edilmesi ve adayları kırmadan eleştiriler yapılmasına dikkat edilmelidir.
- Biçimlendirici değerlendirmeye göre verilen geri bildirimlerin adayları motive edici ve onlara yön gösterici nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.
- Ülkemizde yeni hazırlanan öğretim programında, sürecin değerlendirmesine yönelik faaliyetler yapılması istenmektedir. Biçimlendirici değerlendirme sürecin değerlendirilmesinde etkili olduğu göz önünde bulundurulursa, bu değerlendirme anlayışının tanıtılması ve uygulanmasının eğitime önemli katkıları olacaktır.
- Biçimlendirici değerlendirmenin ülkemizde yaygın olarak kullanılmamasından dolayı bu değerlendirme anlayışı hakkında öğretmenler yeterince bilgiye sahip değildir. Bu nedenle, bu değerlendirme anlayışı hizmet içi eğitim kursları yoluyla öğretmenlere tanıtılmalı ve uygulanmasına yönelik faaliyetler yapılmalıdır.
- Bu değerlendirme anlayışının, hizmet öncesi eğitimde de öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme dersi kapsamında tanıtılması, adayların öğretmen oldukları zaman bu değerlendirme anlayışını derslerinde kullanmalarında etkili olacaktır.

Kaynakça

- Assessment for Learning Assessment Reform Group (ALARG). (2002). **Pamphlet Assessment for Learning-Beyond the Black Box**, <http://www.assessment-reform-group.org.uk> adresinden 02.02.2006 tarihinde alınmıştır.
- Bell, B. ve Bronwen, C. (2001). **Formative Assessment and Science Education**. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Biggs, J. B., ve Watkins, D. (1996). **Classroom Learning: Educational Psychology for the Asian Teacher**. New York: Prentice Hall
- Black, P. (1998). **Testing: friend or foe?** Theory and practice of assessment and testing (London, Falmer Press).
- Black, P. ve William, D. (1998a). Inside the Black Box, Raising Standards through Classroom Assessment. **Phi Delta Kappan**, 80(2), 139-148.
- Black, P. ve William, D. (1998b). Assessment and Classroom Learning, **Assessment in Education**, 5(1), 7-75.
- Black, P. ve William, D. (2002). **Improved Standards Achieved by Transforming Assessment for Learning**. **News Archive**: Kings College London
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. London, UK: King's College London Department of Education and Professional Studies.pp.25.
- Brookhart, M. S. (2001). Successful Students' Formative and Summative Uses of Assessment Information, **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Volume. 8**, No. 2
- Bryant, S., ve Timmins, A. (2002). **Portfolio Assessment: An Instructional Guide, (second edition)**. Hong Kong: Department of Curriculum & Instruction, HKIED. Childers,
- Clarke S. (2001). **Unlocking Formative Assessment: Practical Strategies for Enhancing Pupil's Learning in the Primary Classroom**. London: Hodder & Stoughton Educational

- Crooks, T.J. (1988). **The impact of classroom evaluation practices on students.** *Review of Educational Research*, 58 (4): 438-481
- Fourie, I. ve van Niekerk, D. (2001). Follow-up on the Portfolio Assessment: A Module in Research Information Skills, an Analysis of its Value, *Education for Information*, 19, 107-126.
- Gallagher, J.J. (2000). Teaching for understanding and application of science knowledge. *School Science and Mathematics*, 100(6):310-318.
- Harlen, W. ve James, M. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Volume. 4, No. 3.
- Harlen, W. (2003). **Enhancing Inquiry through Formative Assessment.** San Francisco: Exploratorium.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, CA: Sega.
- NCTM. (1989). Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics. <http://standards.nctm.org> adresinden 15 Nisan 2002 tarihinde alınmıştır.
- NCTM. (1995). Assessment Standards for School Mathematics. <http://standards.nctm.org> adresinden 15 Nisan 2002 tarihinde alınmıştır.
- OECD. (2005). **Study on Enhancing Learning through Formative Assessment and the Expansion of Teacher Repertoires; Canadian Report;** Council of Ministers of Education, Canada
- Stiggins, R.J. and Conklin, N. (1992). **In Teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment.** State University of New York press.
- Stigger, R. (2005). **From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools,** Phi Delta Kappan, Vol. 87, No: 04, pp. 324-328.
- Strauss, A. L. ve Corbin, J. (1998). **Basics of Qualitative Research,** (second edition), Newbury Park, CA: Sage.
- Torrance, H. ve Pryor, J. (1998). **Investigating Formative Assessment: Teaching, Learning and Assessment in the Classroom.** Philadelphia: Open University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,** Seçkin Yayıncılık, Ankara.

PROSPECTIVE TEACHERS' VIEWS ABOUT FORMATIVE ASSESSMENT

Mustafa METİN*

Haluk ÖZMEN**

Abstract

This study was carried out with 25 junior elementary student-teachers at Karadeniz Technical University, Artvin Education Faculty Primary Education Department Elementary Teaching in the fall semester of 2006. The study was a part of an Instructional Technologies and Material Development course. It was applied in four parts. In the first part, basic knowledge was given to students which consist of concept map, semantic feature analysis, worksheets, and structured grid. In the second part, students were asked to develop and present their materials in the classroom. In the third part, materials were investigated by the researchers, and feedback was given to each student. In the last part, students were asked to correct and present their materials in the classroom again according to the feedback. At the end of this process, changes and developments in students' views were determined by semi-structured interviews. The results of the study showed that elementary student-teachers' critical thinking skills were developed, they learned self assessment, they noticed their mistakes and deficiencies and they reorganized their studies by correcting their mistakes and deficiencies.

Key Words: Measurement-assessment, constructivist approach, formative assessment, instructional technologies and material development

* Research Asst.; Artvin University, Education Faculty.

** Associate. Prof. Dr.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education.

YENİDEN YAPILANMA SÜRECİNDE EĞİTİMİN DENETİMİ VE KAOTİK DURUM: Yeni Bir Model Önerisi*

İ. Bakır ARABACI**

Özet

Çevresel, teknolojik gelişmeler ve küreselleşme, örgütleri değişime zorlamakta ve ortak bir anlayışa itmektedir. Bu amaçla hazırlanan 5018 Sayılı Bütçe Mali Kontrol Kanunu; kamu örgütlerinde hesap verebilir, şeffaf bir denetimi sağlamak için dış ve iç denetim birimlerinin oluşturulmasını öngörmektedir. Ancak birçok kamu örgütünde olduğu gibi, Millî Eğitim Bakanlığı'nda da Bakanlık Teftiş Kurulu, İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı ve iç denetim birimi gibi denetim birimleri arasında yetki ve görev çakışması bulunmaktadır. Bu araştırma; denetimdeki bu kaotik durumu açıklığa kavuşturmakta ve bir model sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim denetimi, yeniden yapılanma, dış denetim, iç denetim, teftiş kurulları

Giriş

Değişim, yaşamın gerçeğidir. Çevresel, ekonomik, politik, kültürel, teknolojik sistemler, değişen dünya düzeni ve küreselleşme örgütleri değişime zorlamaktadır. Gelişen ve değişen dünyada yönetsel değerler, süreçler, uygulamalar evrensel bir nitelik taşımakta, açık sistemleri ortak bir anlayışa itmektedir. Toplumun kamu hizmetine ilişkin ihtiyaç ve beklentilerinin değişmesi, yönetimde yeni düzenlemeleri ve hizmet sunumunda yeni arayışları da beraberinde getirmektedir. Bu arayışların sonucunda kamu yönetimi, katı merkezîyetçi yapıdan yerinden yönetime, genel planlardan stratejik planlamaya, otokratik yönetim anlayışından demokratik yönetim anlayışına, dikey örgütlenmeden yatay örgütlenmeye, durgunluktan devinime, uzak denetimden katılımcı ve yakın denetime, sonuç değerlendirmeden süreç ve performans değerlendirmeye, kapalılıktan şeffaflığa, sorumluluk kavramından hesap verme sorumluluğuna yönelik bir dönüşüm yaşamaktadır.

Ülkemizde kamu yönetiminde yeniden yapılanma çabaları uzun bir geçmişe sahiptir. Cumhuriyet tarihimizde 1930'lu yıllarda başlayan bu yöndeki çalışmalar, 1950'li yıllarda devam etmiş, 1960 sonrası "Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi" (MEHTAP) ve 1988 yılında VI. Plan hazırlıkları kapsamında, ilk kez AB'ye uyumu ve vatandaş odaklı olmayı gündeme getiren Kamu Yönetimi Araştırması

* Bu çalışma Eskişehir'de düzenlenen III. Eğitim Yönetimi Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr.; F.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTEPE Anabilim Dalı

(KAYA) projesi en önemli çalışmalara arasında sayılabilir. Çeşitli plan ve programlarda olduğu gibi 2001-2005 dönemini kapsayan VIII. Plan kapsamında da yönetimde yeniden yapılanma ihtiyacı dile getirilmiş ve bu amaçla, özel ihtisas komisyonlarıncı çalışmalar yapılmıştır.

Örgütsel etkililiğin, verimliliğin sağlanmasında ve örgütün geliştirilmesinde denetim sistemi, hayati önem taşımaktadır. Denetim sistemi olmadan örgüt yaşayamaz. Denetim kavramı durum saptama, var olan durumu fotoğraf çekiyormuş gibi ortaya koyma, değerlendirme, süreci düzeltme ve geliştirme olarak tanımlanabilir (Başar, 1995, 2) Denetim sisteminin işlevsizleştirilmesi yönetsel felce neden olabilir. Sistem yaklaşımına göre örgütsel değişimin tüm sistemi kapsamaması gerekir. Ancak klasik eğitim örgütlerinde denetim birimleri en tutucu kalan veya modernleşmeyen birimler olmuşlardır. Bunun sonucu müfettiş sorgu yargı, yeminli muhasebe görevlerinden bazılarını üstlenmek zorunda kalmış, rehberlik ve değerlendirmeye gerekli zamanı ayıramamıştır. Böyle olunca amaçlara göre değil de görünüme göre denetim yapılmıştır (Bursalıoğlu, 1991, 132), denetim; örgütsel etkililiği sağlamaktan çok rutin kontrol uygulamalar olarak sürdürülmüştür (Seçkin, 1978).

Avrupa Birliği uyum ve müzakere süreci kapsamında uluslararası standartlarda kamu yönetim ve denetim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasına ilişkin yasal düzenlemelerin başında 24.12.2003 tarihinde yürürlüğe giren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu gelmektedir. Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun temel amacı; kalkınma planları ve programlarda yer alan politika ve hedefler doğrultusunda kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli bir şekilde elde edilmesi ve kullanılmasını, hesap verilebilirliği ve mali saydamlığı sağlamak olarak belirlenmiştir. Bu yasanın 54 maddesi dış denetimin Sayıştay, 55. maddesi ile iç denetimin örgüt tarafından oluşturulacak iç denetim birimi tarafından yapılması öngörülmektedir. İç denetime ilişkin standartlar ve yöntemlerin, Maliye Bakanlığına bağlı İç Denetim Koordinasyon Kurulu tarafından belirleneceği, geliştirileceği ve uyumlaştırılacağı vurgulanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, Müsteşarlık Makamı'nın 27/12/2007 tarih ve 2063 Sayılı onayı ile "MEB İç Denetim Başkanlığı Birimi Yönergesi" uygulamaya koymuştur. MEB İç Denetim Başkanlığı'nda başkan ve yardımcısı dahil olmak üzere toplam 15 iç denetçi görev yapmaktadır (<http://icden.meb.gov.tr/index.html>). İç denetim; yönetimin çalışmalarına değer katmak ve geliştirmek için kaynakların ekonomiklik, etkililik ve verimlilik esaslarına göre yönetilip yönetilmediğini **değerlendirmek** ve **rehberlik** yapmak amacıyla yapılan **bağımsız**, nesnel ve **danışmanlık** faaliyetidir. Bu tanım teftişin tanımı ile örtüşmektedir.

MEB'de aynı amaç ve görevle kurulmuş, birbiri ile organik bağı olmayan Bakanlık Teftiş Kurulu ve İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları bulunmaktadır. Bu durumda iki başlı denetim sistemine bir üçüncüsü eklenmiştir. İç denetçiler, henüz denetim faaliyetlerine başlamadıklarından uygulamada bir sorun görülmemektedir. Görüldüğü gibi bu günkü haliyle Millî Eğitim Bakanlığı denetim sistemi kaotik bir durum sergilemektedir.

Bu çalışma; kamu yönetiminin yeniden yapılanması konusunda eğitimde denetim alt sistemini irdeleyerek, var olan belirsizlikleri açığa kavuşturmayı ve bir model sunmayı amaçlamaktadır.

Türk Kamu Örgütlerinde Denetim Birimleri

1982 Anayasasının 8. maddesi, yürütme erkinin, Anayasaya ve kanunlara uygun olarak kullanılacağı ve yerine getirileceğini belirtmektedir. Yasalara (hukuka) uygunluk, örgütsel etkililik ve verimlilik için denetim zorunludur. Yönetim, denetim faaliyetini kendisi yapabileceği gibi uzman kişiler aracılığı ile de yaptırabilir. Uygulamada kamu örgütlerinin çok büyük olması, uzman bilgisi ve zaman yoksunluğu nedeniyle genellikle ikincisi kabul görmektedir. Bu amaçla kurulmuş denetim birimleri şunlardır: Cumhurbaşkanlığına bağlı Devlet Denetleme Kurulu, Başbakanlığa bağlı Başbakanlık Teftiş Kurulu ve Yüksek Denetleme Kurulu, Bakanlık düzeyinde Bakanlık ve Genel Müdürlük Teftiş Kurulları oluşturulmuştur. 5442 Sayılı İl İdaresi Kanununun 9. maddesi de Valilerin kamu örgütlerini denetleyeceğini işaret etmektedir. Bunların dışında, özerk Sermaye Piyasası Üst Kurulu ve Bankacılık Düzenleme ve Denetleme Kurulu (BDDK) bulunmaktadır (Yaman, 2008).

5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu gereği, kamu örgütlerinin denetimleri “dış ve iç” denetim birimleri tarafından yapılacağına hükme bağlanmıştır. Bu durumda; mevcut denetleme ve teftiş kurullarının kaldırılarak dış denetimin Sayıştay, iç denetimin ise iç denetim birimleri tarafından yapılması öngörülmektedir.

MEB’in Dış Denetimi

Dış denetim; örgütün, kendi personeli olmayan denetçilerden oluşan, örgütle doğrudan organik bağı olmayan bağımsız ve farklı bir tüzel kişiliği olan denetim organı, grubu veya kişileri tarafından denetlenmesidir. Dış denetim; bağımsız denetim (Independent auditing), kamu denetimi (public/ state auditing) ve yüksek denetim (Supreme audit) gibi türlere ayrılabilir (Kenger, 2001). Diğer kamu örgütlerinde olduğu gibi, MEB’nin dış denetimi de Sayıştay tarafından gerçekleştirilmektedir.

Sayıştay

Padişah Abdülaziz’in 29 Mayıs 1862 tarihli “İrade-i Seniyye”si ile kurulan Sayıştay’ın ilk başkanı Evkaf Nazırı Ahmet Vefik Paşa’dır. İlk kuruluşu bir nizamname ile gerçekleştirilen Sayıştay, 1876 Anayasasında yer alarak anayasal bir kuruluş haline getirilmiştir. 1920-1923 arasında daha önce Sayıştayca yürütülen kimi görevler TBMM üyeleri arasından seçilen bütçe denetimi ile görevli geçici bir komisyon eliyle yürütülmüştür. Cumhuriyetin ilânıyla birlikte 24 Kasım 1923 tarih ve 374 sayılı “Divan-ı Muhasebatın Sureti İntihabına Dair Kanun” çıkarılarak Cumhuriyet döneminde Sayıştay yeniden kurulmuş ve 1924 Anayasasının 100’üncü maddesinde yer alarak anayasal kimliğine yeniden kavuşmuştur (<http://www.sayistay.gov.tr/tc/brosurhtm.asp#s1>).

Sayıştay, 1982 Anayasasının 160’ıncı maddesine göre; merkezi yönetim bütçesi kapsamındaki kamu idareleri ile sosyal güvenlik kurumlarının bütün gelir ve giderleri ile mallarını Türkiye Büyük Millet Meclisi adına denetleyen ve sorumluların hesap ve işlemlerini kesin hükme bağlayan ve kanunlarla kendisine verilen inceleme, denetleme ve hükme bağlama işlerini yapan bir kuruluş olarak görevini sürdürmektedir. Yine aynı maddeye göre; mahalli idarelerin hesap ve işlemlerinin denetimi ve kesin hükme bağlanması da Sayıştay tarafından yapılmaktadır (T.C. Resmî Gazete, 1982). Sayıştay Kanununa 4149 sayılı Kanunla eklenen “Verimlilik ve Etkinlik Değerlendirmesi” maddesi ile Sayıştay’a son derece çağdaş yetkiler ve sorumluluklar

verilmiştir. Sayıştay, denetimine tabi kurum ve kuruluşların kaynaklarını ne ölçüde verimli, etkin ve tutumlu kullandıklarını incelemeye yetkili kılınmıştır (<http://www.sayistay.gov.tr/mevzuat/mevzuat.asp>)

Sayıştay'ın Yetkileri

Genel bütçeli daireler olan üniversiteler, Karayolları Genel Müdürlüğü, Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü gibi katma bütçeli idareler olan devlet orman işletmeleri ve devlet hastaneleri gibi döner sermayeli kuruluşlar olan afetler ve çevre fonları gibi fon şeklindeki kuruluşlar olan belediyeler ve il özel idareleri gibi özel bütçeli kuruluşlar ve devlet tiyatroları, Devlet Opera ve Balesi gibi farklı bütçe rejimi bulunan kuruluşlar Sayıştay'ın denetim alanı içinde yer almaktadır. Sayıştay, kanunlarla kendisine verilen görevlerin yerine getirilmesi sırasında bakanlık, kurul ve kurumlarla, idare amirlikleriyle ve diğer sorumlularla doğrudan yazışmaya; gerekli gördüğü belge, defter ve kayıtları göndereceği mensupları vasıtasıyla görmeye veya dileği yere getirtmeye ve sözlü bilgi almak üzere her derece ve sınıftan ilgili memurları çağırma, bakanlık, daire ve kurumlardan temsilci istemeye yetkili kılınmıştır. Ayrıca Sayıştay, denetimine giren işlemlerle ilgili her türlü bilgi ve belgeyi, Devlet, özel idare, belediye ve sair bütün resmi kurum ve kurullarla diğer gerçek ve tüzel kişilerden (Bankalar dahil) isteyebilir. Bunlara ilaveten Sayıştay'a, denetimine giren daire ve kurumların işlemleriyle ilgili kayıtları, eşya ve malları, işleri ve hizmetleri görevlendireceği mensupları veya bilirkişiler vasıtasıyla "yerinde" ve "işlem ve olayın her safhasında" inceleme yetkisi de verilmiştir.

1996 tarihinde çıkan 4149 sayılı Kanunla 832 sayılı Sayıştay Kanununa ilave edilen Ek 10'uncu madde, Sayıştay'a **performans denetimi** yapma yetkisini ve görevini vermiştir. Bu maddede Sayıştay'ın, denetimine tabi kurum ve kuruluşların, kaynaklarını ne ölçüde verimli, etkin ve tutumlu kullandıklarını incelemesi ve inceleme sonuçlarını bir değerlendirme raporuyla Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı'na sunması öngörülmüştür. Ayrıca Sayıştay kamu kurumlarının bütçe ve harcamalarının genel uygunluk bildirimini de denetler. Genel uygunluk bildirimini, yürütmenin bir yıllık bütçe uygulamalarının aklanması anlamına gelen kesin hesap kanunlarının görüşülmesinin temel dayanağını oluşturur ve bu anlamda demokratik işleyişin ülkemiz açısından vazgeçilemez araçlarından biridir.

5018 sayılı Kamu Mali Yönetim ve Kontrol Kanununda; idare faaliyet raporları, genel faaliyet raporu ve mahalli idareler genel faaliyet raporu ile dış denetim genel değerlendirme raporunun Sayıştay'ca Türkiye Büyük Millet Meclisine sunulması öngörülmüştür. Sayıştay, Uluslararası Sayıştaylar Organizasyonu (INTOSAI) Asya Ülkeleri Sayıştayları Organizasyonu (ASOSAI), Avrupa Ülkeleri Sayıştayları Organizasyonu (EUROSAI), Ekonomik İşbirliği Organizasyonu Ülkeleri Sayıştayları Birliği (ECOSAI)'ne üyedir (http://www.sayistay.gov.tr/tc/145_Yil.asp).

Sayıştay Denetçilerinin Atama ve Yetiştirilmesi

Sayıştay Denetçi Yardımcısı Adaylığına Giriş Sınavı ve Denetçi Yardımcısı Adayları ile Denetçi Yardımcılarının Yetiştirilme ve Meslek Sınavı Yönetmeliği (1980)'nin 4. maddesine göre Devlet Memuru olmak için aranan genel şartların dışında; sınav tarihi itibarı ile 31 yaşından gün almamış olmak, Hukuk, Siyasal Bilgiler, İktisat Fakülteleriyle iktisadi ve Ticari İlimler Akademilerinden veya öğretim itibarıyla bunlara denkliği Millî Eğitim Bakanlığınca onanmış yurt içi veya yurt dışındaki

◆ İ. Bakır Arabacı

fakülte veya yüksek okullardan birini bitirmiş olma şartları gerekmektedir. Adaylar, alan bilgisi, genel kültür ve genel yetenek ile yabancı dil bilgisi sorularından oluşan **eleme sınavı**, ÖSYM tarafından yapılan **klasik usulle yazılı sınav** ve **sözlü sınavına** tabi tutulur. Adaylar test ve yazılı sınavdan en az 70, sözlü sınavdan en az 50 puan almak zorundadır. Denetçi yardımcılarını grup başkanlıklarında bir yıldan az olmamak, iki yıldan çok olmamak üzere adaylık süresi geçirirler. Adaylar saymanlık hesaplarının inceleme esas ve usulleriyle bunlara ilişkin yasa, tüzük ve yönetmelik hükümlerini öğrenmek ve bunların uygulama biçimlerini hesaplar üzerinde görmek üzere teorik ve uygulamalı olmak üzere meslek kursuna tabi tutulurlar. Kurs sonrası meslek sınavına girerek derslerden en az 50 puan, tüm derslerin ortalaması olarak 70 puan alarak denetçiliğe atanabilirler. Başarısız olanlar için bütünlleme sınavı uygulanır (www.sayistay.gov.tr/mevzuat/denetsinav.htm).

MEB'in İç Denetimi

Tarihimizde eğitim müfettişliğinin 1846 Mekatib-i Umumiye Nezaretine bağlı

Sibyaniye ve Mekatibi Rüştüye muinliği ile başladığını varsayarsak (Taymaz, 1982, 12) yaklaşık 162 yıldır eğitimde denetim örgütlerinin faaliyet gösterdiğini söyleyebiliriz. MEB'nun iç denetimi; Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı, İç Denetim Birimi Başkanlığı ve İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları tarafından yapılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu

MEB Teftiş Kurulu; Bakan adına, bakanlık merkez örgüt birimlerini, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerini, resmi ve özel ortaöğretim kurumlarını, üniversiteye hazırlık eğitimi veren dershanelerin teftişini yapan, MEB'e bağlı yurt dışı kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak denetim, inceleme ve soruşturma işlerini yürüten, MEB'e bağlı örgütlerin etkili ve verimli çalışabilmeleri için araştırma ve incelemelerle bulunarak gerekli önerileri hazırlayan, merkezi Ankara'da olan, İzmir ve İstanbul teftiş merkezi koordinatörlükleri bulunan kurumdur (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 1998) MEB Teftiş Kurulunda; 1 başkan, 114 başmüfettiş, 35 müfettiş, 152 müfettiş yardımcısı olmak üzere toplam 302 müfettiş görev yapmaktadır (www.tkb.meb.gov.tr).

MEB Müfettişlerinin Yetkileri

Bakanlık Teftiş Kurulu, doğrudan bakana bağlıdır ve yalnızca bakandan emir alır. Hazırlanan ve Başkanlıkça onaylanan çalışma programları çerçevesinde turne şeklinde üç yıllık bir periyotla yurt sathında denetiminden sorumlu oldukları resmi ve özel eğitim-öğretim kurumlarının rehberlik, teftiş, denetim faaliyetlerine ve kurs, seminer, konferans gibi meslekî çalışmalara katılırlar. Gerekli gördükleri durumlarda bakanlık personeli hakkında soruşturma başlatır, sonradan soruşturma olur'u isteyebilirler. Gerekli gördükleri belge ve defterlerin asıllarına el koyabilirler, personeli açığa alabilirler. Denetimlerde yanlışlık ve eksikliklerin görülmesi halinde, gerekli önlemlerin alınmasını isteyebilirler. Üst görevlere layık olan personeli belirleyerek Bakanlığa bilgi verirler, göreve çıkmadan avans alıp, göreve gidecekleri yerleri yazılı iletişim aracı ile başkanlığa bildirirler. Her müfettiş, bir daire niteliğindedir; kendine ait gelen-giden evrak defteri, zimmet defteri, mühür, bilgisayar ve harcama pusulasına sahiptir (MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği, 1998, Madde:10).

Müfettişler, kendi istekleri dışında veya teftiş hizmetlerinin gerekleriyle bağdaşmayan; sağlık, ahlak sorunları veya mesleki yetersizlikleri tespit edilmedikçe görevden alınamaz, diğer görevlere atanamazlar

Bakanlık Müfettişlerinin Atama ve Yetiştirilmesi

Bakanlık müfettişliğine, müfettiş yardımcılığı ile başlanır. Müfettiş yardımcılığı sınavına giriş için aranan nitelikler meslek içi ve dışından olmak üzere ikiye ayrılır. Genel olarak müfettiş yardımcılığı için; Yarışma sınavına birden fazla katılmamış olmak ve Devlet memuru olabilmek için aranan niteliklerin dışında,

a. Bakanlığa bağlı okullarda branşında en az on yıl öğretmenlik veya branşında beş yıl öğretmenlik yaptıktan sonra Bakanlık merkez örgütü veya okul ve kurumlarında asıl olarak en az üç yıl yöneticilik yapmış olmak,

b. Meslek dışından gelenlerin, Hukuk, Siyasal Bilgiler, İktisat, İşletme, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinden veya bunlara denkliği yetkili makamlarca kabul edilen yurt içi veya yurt dışındaki yüksek öğretim kurumlarından mezun olup, Kamu Personel Seçme Sınavında (KPSS) belirlenecek taban puanı almış olma,

c. Sınavının açıldığı yılın Ocak ayının birinci gününde, Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarda branşında öğretmenlik veya yöneticilik yapanlarda 40 ve kamu hizmetine ilk defa atanacaklarda otuz yaşından gün almamış olmak, mesleki özelliklere ait sağlık raporu bulunmak,

d. Bakanlık merkez örgütünde müsteşarlık, müsteşar yardımcılığı, genel müdürlük gibi üst düzey yöneticilik kadrolarında görev yapmış olanlar, istekleri halinde doğrudan atanabilirler(MEB, 1998).

İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları

İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde yer alır ve başkan, başkan yardımcıları, grup başkanları, ilköğretim müfettişi, müfettiş yardımcılarından oluşur. İlköğretim müfettişleri; resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları, ilköğretim kurumları ile il bazında; tüm kurslar, etüt merkezleri, ilköğretim düzeyinde eğitim yapan dershaneler, Rehberlik Araştırma Merkezleri ve öğretmenlerinin teftişini, valilik ve millî eğitim müdürlüğünce verilen inceleme, soruşturma ve araştırmaları yapar. Türkiye genelinde 2844 İlköğretim müfettişi ve yardımcısı görev yapmaktadır (www. istatistikmeb.gov.tr).

İlköğretim Müfettişlerinin Yetkileri

İlköğretim müfettişleri; başkanlık, millî eğitim müdürlüğü ve Valilik makamı tarafından onaylanan yıllık, aylık çalışma programlarına göre teftiş gruplarının alanlarına giren kurumların biri rehberlik, biri de teftiş olmak üzere yılda iki kez denetimini yapar, aday öğretmenlerin yetiştirilmesine azami çabayı gösterir, aday öğretmenlere ayda bir rehberlik yapar. Valilik tarafından verilen onay doğrultusunda denetim alanlarına giren personelin inceleme ve soruşturmasını yapar. Soruşturma yapabilmek ve personelin kısa süreli görevinden uzaklaştırılması için Valilik Makamından onay almak zorundadır. Belediye sınırları dışındaki görev yerlerine gidişte, harcamaları yaptıktan sonra, ödenek alabilir. Harcırah ve yollukların ödenmesi bazen 3-4 ayı alabilir. İlköğretim müfettişi yaptığı görevlerden dolayı bakanlık müfettişleri tarafından soruşturmaya tabi tutulabilir, açığa alınabilir. Her müfettiş bir daire niteliğindedir, kendine ait gelen-giden evrak defteri, zimmet defteri, mührü,

bilgisayarı, harcama pusulasına sahiptir. Müfettiş ve müfettiş yardımcılara vali, millî eğitim müdürü ve başkanın dışında hiç kimse görev ve emir veremez (MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, 2005).

İlköğretim Müfettişlerinin Atama ve Yetiştirilmesi

İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinin 6. Maddesine göre: İlköğretim müfettişliğine ilköğretim müfettiş yardımcısı olarak başlanır. İlköğretim Müfettiş Yardımcılığı yarışma sınavına başvuruda bulunacaklarda: Devlet memurluğuna giriş şartlarını taşımanın yanı sıra, en az dört yıl süreli yüksek öğrenim görmüş olmak, bakanlığa bağlı resmi ve özel öğretim kurumlarında en az sekiz yıl öğretmenlik yapmış olmak veya yedi yıllık hizmet süresinin en az dört yılını resmi okul ve kurumlarda öğretmen olarak, üç yılını ise Bakanlık merkez ya da taşra örgütünde yöneticilik görevlerinde geçirmiş olmak, fakültelerin eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi veya eğitim yönetimi ve denetimi bölüm/anabilim dalından mezun ya da bu alanlarda yüksek lisans veya doktora yapanlardan bakanlığa bağlı resmi okul ve kurumlarda en az üç yıl öğretmenlik ve/veya yöneticilik yapmış olmak koşullarından herhangi birini taşımak; bakanlık örgütünde görevli olmak; müfettiş yardımcılığı yarışma sınavının açıldığı yılın Ocak ayının birinci gününde 40 yaşını doldurmamış olmak; son altı yıllık sicil notlarının ortalaması en az iyi derecede olmak şartları aranır. Müfettiş yardımcılara Personel Genel Müdürlüğüne hazırlanacak bir program dahilinde Bakanlığın hizmet içi eğitim merkezlerinde veya yüksek öğretim kurumlarında hizmetiçi eğitim yaptırılır. Teftiş gruplarında üç yıllık görev başında yetiştirme sürecinin sonunda yapılan sınavı kazananlar ilköğretim müfettişliğine geçişe hak kazanabilir (Değişik:RG-21/07/2005-25882).

MEB'de İç Denetim

İç denetim; hataların önlenmesi, risk ve zayıflıkların belirlenmesi, iyi uygulama örneklerinin yaygınlaştırılması, *yönetim sistemlerinin ve süreçlerinin* geliştirilmesi amacıyla yapılan denetimdir. İç denetim, hesap verme sorumluluğu bulunan en üst düzeyde görevli memur adına kamu örgütlerindeki yönetsel eylemlerin hukuka uygunluk, mali denetim ve performans göstergelerinin örgütün etkili ve verimli çalışması için görevlendirilmiş yetkili kimseler tarafından yerine getirildiği bir denetimdir. İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Yönetmeliğinin 7. maddesine göre; İç denetim faaliyetleri: örgütlerin yönetim ve kontrol yapıları ile risk yönetimi, yönetim ve kontrol süreçlerinin etkinliğini değerlendirmek ve geliştirmek yönünde sistematik, sürekli ve disiplinli bir yaklaşımla ve genel kabul görmüş standartlara uygun olarak gerçekleştirilen bir faaliyettir. İç denetim faaliyetinin kapsamı yalnızca harcamalar/ödemeler ile gelir işlemleri (gelir, gider, taşınır ve taşınmaz mallara, haklara ilişkin tüm mali iş ve işlemler) olmayıp, idarelerin tüm faaliyet ve işlemleri, süreçlerini kapsamaktadır. İç denetim uygulamaları beş farklı yönden hukuka uygunluk, performans, mali, bilgi teknolojisi ve sistem denetimi şeklinde gerçekleştirilmektedir. İç denetim birimi, Sayıştay ve dolayısı ile TBMM bağlantısı ile denetimde bir hiyerarşik yapıyı gözetmektedir (İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2006; Midyat, 2007).

İç denetimle ilgili bir kavram da iç kontroldür. **İç kontrol**, yönetimin amaçlarına, belirlenmiş politikalara ve mevzuata uygun olarak faaliyetlerin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesini, varlık ve kaynakların korunmasını, muhasebe kayıtlarının

doğru ve tam olarak tutulmasını, malî bilgi ve yönetim bilgisinin zamanında ve güvenilir olarak üretilmesini sağlamak üzere yönetim tarafından oluşturulan iç denetimi kapsayan malî ve diğer kontroller bütünüdür. İç kontrolü, üst yönetici yapar. İç kontrol standartları oluşturularak örgütsel eylemler sürekli olarak gözetilir. Yönetim, genellikle iç kontrol yapısının bir parçası olarak bir iç denetim birimi kurar. İç denetimin başarısından iç denetçiler, iç kontrolün başarısından yöneticiler sorumludur.

İç denetim, kamu idarelerinin yurt dışı ve taşra dahil tüm birimlerinin işlem ve faaliyetleri, risk esaslı denetim plan ve programları kapsamında sistematik, sürekli ve disiplinli bir yaklaşımla denetim standartlarına uygun olarak; hukuka uygunluk, malî denetim ve performans denetimini kapsar (İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2006).

a) Hukuka uygunluk denetimi; eylem ve işlemlerin ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve diğer mevzuata uygunluğunun,

b) Malî denetim; gelir, gider ve mallara ilişkin hesap ve işlemlerin doğruluğunun, malî tabloların tasdikinin ve mali sistemlerin,

c) Performans denetimi; yönetimin bütün kademelerinde gerçekleştirilen faaliyet ve programların plânlanması, uygulanması ve kontrolü aşamalarında verimliliğin ve etkililiğin denetlenmesini ifade eder.

İç denetim elemanlarının görevleri: Nesnel risk analizlerine dayanarak kamu idarelerinin yönetim ve kontrol yapılarını değerlendirmek, kaynakların etkili, ekonomik ve verimli kullanılması bakımından incelemeler yapmak ve önerilerde bulunmak, harcama sonrasında yasal uygunluk denetimi yapmak, yönetimin harcamalarının, malî işlemlere ilişkin karar ve tasarruflarının, amaç ve politikalara, kalkınma planına, programlara, stratejik planlara ve performans programlarına uygunluğunu denetleme ve değerlendirmek, malî yönetim ve kontrol süreçlerinin sistem denetimini yapmak ve bu konularda önerilerde bulunmak, denetim sonuçları çerçevesinde iyileştirmelere yönelik önerilerde bulunmak ve bunları takip etmek, denetim sırasında veya denetim sonuçlarına göre soruşturma açılmasını gerektirecek bir durumla karşılaşıldığında, ilgili idarenin en üst amirine bildirmek, kamu idaresince üretilen bilgilerin doğruluğunu denetlemek, üst yönetici tarafından gerekli görülen hallerde performans göstergelerini belirlemede yardımcı olmak, belirlenen performans göstergelerinin uygulanabilirliğini değerlendirmek, suç teşkil eden durumlara ilişkin tespitlerini üst yöneticiye bildirmektir (İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2006).

İç Denetçinin Yetkileri

Denetim konusuyla ilgili her türlü belgeye ulaşabilme, yardım alma, yazılı, sözlü bilgi isteme, yönetimin araç-gereç, diğer imkanlarından yararlanabilme, görevini engelleyici durumlarda üst yöneticiye bilgi verebilmeyi kapsar.

İç Denetçilerin Atanma ve Yetiştirilmesi

İç denetçi olarak atanacakların, Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde belirtilenlerin yanı sıra, en az dört yıl süreli eğitim veren fakülteler ile denkliği Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen yurt dışındaki fakülte veya yüksekokullardan birini bitirmek, yardımcılıklarda ve araştırma görevliliğinde geçen süreler dahil olmak üzere; kamu idarelerinde denetim elemanı olarak en az beş yıl

◆ İ. Bakır Arabacı

veya yarışma sınavıyla alınıp yeterlilik sınavını veren uzman, doktora unvanını almış öğretim elemanı ile yönetici olarak müdür ve daha üst unvanlarda en az sekiz yıl çalışmış olmak, mesleğin gerektirdiği bilgi, ehliyet ve temsil yeteneğine sahip olmak, iç denetim etik kurallarına uygun bir özgeçmişe sahip olmak, İngilizce, Almanca veya Fransızca dillerinden birisinden son beş yıl içinde yapılan Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavından (KPDS) veya Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavından (ÜDS) en az yetmiş puan almak, ilgili yönetmelik esaslarına göre yapılacak sınavlarda başarılı olmak şartlarına haiz olmaları gerekir. İç denetçiler gerektiğinde Kurul koordinatörlüğünde Maliye Bakanlığınca yapılacak hizmet içi eğitime tabi tutulur.

İç denetçiler, bakanlıklar ve bağlı idarelerde, üst yöneticilerin teklifi üzerine Bakan, diğer idarelerde üst yöneticiler tarafından, sertifikalı adaylar arasından atanır ve aynı usulle görevden alınır.

İç denetçilik görevi;

- a) İç denetçinin kendi isteği ile ayrılması,
- b) Başka bir göreve atanması veya seçilmesi,

c) İç denetçilik mesleği ile bağdaşmayan hareketlerde bulunduğu rapora bağlanması ve bu raporun Kurul tarafından görüşülerek sertifikasının iptal edilmesi durumlarında sona erer. İç denetçilere bu Yönetmelik ve iç denetim birim yönergelelerinde belirtilen görevler dışında hiçbir görev verilemez ve yaptırılamaz.

Maliye Bakanlığınca verilen iç denetçi adayı eğitimi sonucunda yapılan yazılı sınavda başarılı olanlara, aldıkları puanı gösteren ve üç yılda bir (A-1) düzeyinden (A-4) düzeyine kadar derecelendirilen (A) dereceli iç denetçi sertifikası verilir. İlk sertifika derecelendirmesi, iç denetim mesleğinde beş yıl geçtikten sonra yapılır.

Kamu iç denetçi sertifikası, üç yıllık dönemde altmış puan toplanmasıyla bir üst derece sertifika ile değiştirilir. Üç yıllık dönemde yeterli puan alınmaması durumunda takip eden yıllarda geçmiş son üç yılın toplam puanı dikkate alınır.

Uluslararası geçerliliği olan CIA (Certified Internal Auditor), CISA (Certified Information System Auditor), CCSA (Certified Control Self Assessment) ve CGAP (Certified Government Auditing Professional) sertifikalardan birini alan iç denetçiye bir defaya mahsus olmak üzere bir üst derece sertifika verilir. İç denetçilerin sertifikaları, göreve başladıkları tarihten itibaren her üç yıllık faaliyetlerinde aşağıda belirtilen alan ve ağırlıklara göre en az altmış puanı toplamaları halinde bir üst dereceye yükseltir.

İç denetçiler;

- a) Katıldıkları meslek içi eğitimlerden yirmibeş puana kadar,
- b) Yazdıkları rapor ve yaptıkları çalışmalardan otuzbeş puana kadar,
- c) Yayınlanmış makale ve kitaplarından on puana kadar,
- ç) Aldıkları sicil notu, başarı ve takdirnamelerden on puana kadar,
- d) Eğitici olarak katıldıkları çalışmalardan on puana kadar,
- e) Yabancı dil bilgilerinden on puana kadar,

puan toplayabilirler.

Ayrıca, iç denetçiye yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin her birinden ilgili değerlendirme döneminde bir defaya mahsus olmak üzere on puan verilir. Sertifika derecelendirilmesine ilişkin puanlama koordinasyon sağlamakla görevlendirilen iç denetçinin teklifi üzerine üst yönetici tarafından, görevlendirme yapılmamışsa doğrudan üst yönetici tarafından yapılır. Kurul sertifika derecelendirilmesine ilişkin hususları ayrıca düzenler. İç denetçi sürekli kendisini geliştirmelidir. İç denetçilere, her üç yılda asgari yüz saat meslek içi eğitim sağlanır. Bu sürenin otuz saati, Kurulun koordinatörlüğünde Maliye Bakanlığınca verilir. Kalan süre, Kurulun eğitim konusundaki düzenlemelerine riayet edilerek, ilgili kamu idarelerinin ihtiyaçlarına göre iç denetim birimlerince programlanır.

İç denetim birimleri, gerektiğinde mesleki kuruluşlar, üniversiteler ve bilimsel alanda etkinlikte bulunan diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak suretiyle, yılda en az bir defa kurs, seminer ve benzeri etkinliklerde bulunurlar. Meslek içi eğitim etkinliklerine iç denetim plan ve programında yer verilir. Meslek içi eğitim programları en az bir ay önce iç denetçilere duyurulur. İç denetçi olarak göreve başlayanlara, bir haftadan az olmamak üzere kamu idarelerinde intibak eğitimi verilir. Kurul, iç denetçilerin mesleki yetkinliklerini geliştirmek için, uluslararası iç denetim sertifika sınavlarına hazırlık kursları düzenleyebilir (İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik, 2006).

Sonuç

Kamu örgütlerinin gelişen çevre ve teknolojiye uygun yapılanma sağlayamamış olmaları, etkin ve verimli bir yönetim ve denetim mekanizmalarının bulunmaması, aşırı büyümeleri, aşırı merkeziyetçi yapı, katı bürokratik kurallar, kırtasiyecilik gibi bir çok sebep yüzünden örgütsel amaçlarına uygun bir gelişme göstermelerini engellemiştir. Planlarında muğlaklık, bütçelerinde kapalılık, rüşvet ve yolsuzlukların çok fazla artması, kamu örgütlerinin yeniden yapılandırılması fikrini ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla Sayılı Kamu Mali Yönetimi Kontrol Kanunu (KMYKK) 2006 yılında tüm kamu örgütlerinde uygulamaya geçirilmiştir. 5018 KMYKK kamu örgütlerinin mali, hukuki, performans ve bilgi teknolojisinin etkin bir şekilde denetimini amaçlamakta ve kamu örgütlerinde iç denetim birimlerinin kurulmasını öngörmektedir.

Ayrıca birçok kamu örgütünde aynı amaca hizmet eden birden fazla denetim alt sistemi bulunmaktadır. Örneğin Maliye Bakanlığı'nda Teftiş kurulu, hesap uzmanları kurulu, kontrolörler, vergi denetmenleri denetim organları olarak görev yapmaktadır. Bu durum denetim hizmetlerinde eşgüdüm, iletişim, etkililik ve verimliliği olumsuz yönde etkileyen unsurlardır.

MEB denetim sistemi şimdiye kadar birbiri ile organik bağı olmayan, genel olarak teftiş, inceleme, araştırma ve soruşturma işlerini yürüten Bakanlık Teftiş Kurulu ve İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları tarafından yürütülmekteydi. Bu iki denetim kurumu arasında bir amaç birlikteliği olmamış, yetki ve sorumluluklarında tutarsızlıklar görülmüştür. MEB denetim birimlerinin müfettiş alma ve yetiştirme süreci de farklılıklar göstermiştir. İlköğretim müfettişlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin bir program dahilinde üniversitelerde veya Bakanlıkça yapılması yönetmelik hükmü iken, Bakanlık Müfettişleri usta çırak yolu ile yetiştirilmeye devam edilmektedir. İlköğretim müfettişleri halen eğitim-öğretim sınıfındadır.

Öğretmen kadrosunda Müfettişlik yaptıkları dönem çok eskilerde değildir. Yıllardır ilköğretim müfettişleri kendilerini müfettiş olarak kabul ettirmeye çalışmaktadır. Bakanlığın, ilköğretim müfettişlerine bakışı da çok olumlu değildir. Özel öğretim kurumlarının birçoğunun denetimi ilköğretim müfettişleri tarafından yapılmakta iken, 2005 yılında yapılan düzenlemeler ve 2006 yılı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile Motorlu Taşıt Sürücülerini Kursu dahil bir çok kurumun denetimi ilköğretim müfettişlerinden alınmış, bakanlık müfettişlerine devredilmiştir. Bakanlık müfettişlerinin sayıları çok yetersiz olduğundan bu kurumlar denetimsiz bırakılmıştır. Ancak Danıştay İkinci Dairesinin ardışık iptal ve yürütmeyi durdurma kararları ile 1999 İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği esas alınarak, birçok kurumun denetimi yeniden ilköğretim müfettişleri başkanlığına bırakılmıştır (www.temsen.org.tr). Bakanlık müfettişlerinin branş itibarı ile sayılarının az olması, görevleri gereği inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek zorunda olmaları nedeniyle ortaöğretim kurumlarının denetimlerinde aksamalar olabilmektedir. Bakanlık müfettişi sayısı 1990 yılında 370, 1998 yılında 327(Arabacı, 1998), 2007 yılında 302'dir (<http://tkb.meb.gov.tr/>). MEB 2007-2008 öğretim yılı istatistiklerine göre sadece ortaöğretimde görev yapan öğretmen sayısı 191.041'dir (http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2007_2008.pdf). Bu sayıya yönetici, öğretmen dışı personel ve yurt dışında görev yapan personel sayısı dahil değildir. Nicelik itibarı ile bakanlık müfettişlerinin, etkili ve verimli bir denetim yapmaları mümkün değildir.

İl genelinde ortaöğretim düzeyinde ilköğretim müfettişlerince yapılan inceleme ve soruşturma hizmetleri, gerekli yasal düzenlemeler yapılmadığından, idari mahkemeler tarafından hükümsüz hale getirilmektedir. Bu durumu önlemek için ilköğretim müfettişinin yanında ya bir şube müdürü veya bir ortaöğretim kurumu yöneticisi soruşturmacı olarak görevlendirilmektedir. Bu durum da ilköğretim müfettişlerinin statü, güç ve saygınlıklarında sıkıntılara neden olabilmektedir.

Eğitim şûralarında ve bilimsel toplantılarda MEB denetim sisteminin tek çatı altında toplanması tavsiye kararı olarak alınmasına rağmen, bu durum bir örgütsel mit olmaktan öteye geçememiştir. Yıllardır Bakanlık Müfettişliği ve ilköğretim müfettişliği arasında çatışma devam etmektedir. Örneğin Eğitim Yöneticileri ve Deneticileri Derneği'nin 2006 yılında Ankara Üniversitesi'nde düzenlediği ve 1. EYEDDER Sempozyumu'na davet edilen Bakanlık müfettişleri, İlköğretim müfettişlerinin sempozyuma davet edilmiş olmalarını gerekçe göstererek sempozyuma katılmamışlardır. Bu ve benzeri durumlar, denetim sisteminin saygınlığının azalmasına ve sistemin sürekli kan kaybetmesine neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında; eğitim sisteminin denetim alt birimlerinde bazı değişikliklerin yapılmasının zamanının geldiği, hatta geçtiği aşikârdır. Ancak bu değişikliklerin amaca hizmet edecek ve eğitim sisteminin yapısına en uygun şekilde gerçekleştirilmesine özen gösterilmelidir. 5018 Sayılı BMYKK'nun özüne bakıldığında iç denetim sisteminin benimsendiği görülmektedir. Ancak, 3046 sayılı Bakanlıkların Kuruluş ve Görev Esasları Hakkındaki Kanun yürürlükte ve bu kanunun 12. maddesi denetim birimi olarak " Teftiş Kurulu" nu göstermektedir. İki farklı kanun iki farklı denetim biriminin varlığını beraberinde getirmektedir. İç denetim sisteminin bugünkü haliyle öğretimin denetimini gerçekleştiremeyeceği açıktır. Kamu örgütlerinin denetimlerinde gerek yasal açıdan, gerek uygulamalar açısından çelişkiler bulunmaktadır.

MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği (1993)' nin müfettişlerin görevlerini belirleyen 7. maddesi, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (1999)' nin 42 ve 43. maddesi, İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik (2006)' in 15. Maddesi incelendiğinde; MEB Müfettişleri, ilköğretim müfettişleri ve MEB İç denetçilerinin görevlerinde çakışma bulunduğu görülmektedir.

Ancak uygulamada iç denetim; mali, hukuki denetim olarak algılanmaktadır. Sadece risk unsuru taşıyan alanlarda belge üzerinde yapılan denetimle eğitim-öğretimdeki etkililik, verimlilik ve performans ölçülemez. Eğitim sisteminin üretim alt birimi okullardır. Okullarda girdi öğrenci, ürün/çıktı ise, istedik yönde davranış kazandırılmış öğrencidir. Okullar ne derece amaçlarına özgü öğrenci davranışlarını değiştirebiliyor, müşterilerin beklentilerine yanıt verebiliyor iseler o derecede etkilidirler. Bu ise, uygun öğretimsel yaşantılar sayesinde gerçekleştirilmektedir. Okullarda eğitim ve öğretim dışındaki diğer işlemler, bu amacı gerçekleştirmek için araç görevi görmelidir. Okulların mali işlevlerinin denetlenmesi eğitim-öğretim sürecinin denetlenmesi yanında anlamsız kalmaktadır. Zaten okulların genelinin bütçesi bile yoktur. Velilerden topladıkları kıt olanaklarla geçinmeye çalışmaktadırlar. Geçmişte ziraat, su ürünleri mühendisi, veteriner... gibi meslek elemanları öğretmen olarak atanmıştı. Bir öğretmenin bu mesleklere atanması mümkün değildir. Acaba Türkiye'de öğretmenlik bir meslek olarak görülüyor mu? Aynı durum eğitim denetimi için de geçerlidir. Günümüzde eğitim müfettişliği yerine mali ve hukuki müfettişlik oluşturulmaya çalışılmaktadır. Sınıf gözlemlerinin yapılması teknik bir konudur ve uzmanlık gerektirir. Eğitimin denetiminde rehberlik ve işbaşında yetiştirme esas olduğundan, eğitimcilere doğrudan yardımın ve durum tespitinin, zaman geçirilmeden yapılması gerekir. Eğitim kurumları işletme yönetimi mantığı ile yönetilemez ve denetlenemez. Eğitim deneticisinin de; eğitimsel kuramları, öğrenci ve öğretmen psikolojisini, dolayısı ile eğitim sürecini çok iyi bilmesi gerekir. Eğitim yönetimi ve denetimi, bir uzmanlık alanıdır. Bu alanda uzman olmayan, eğitim örgütlerinde yöneticilik ve öğretmenlik yapmamış olan birisinin bu alanda denetim yapması mümkün değildir. Eğitim örgütlerinin elbette ki mali, hukuki durumlarının da denetlenmesi gerekir. Bunun için denetim örgütlerinde hukukçu, iktisatçı, işletmeci, yönetim uzmanı, branş öğretmenleri... gibi denetçilerin bulunması gerekir.

İç denetim örgütlerinin olumlu bir yanı da mesleki standartlara ve etik kurallara sahip olmalarıdır. İlk olarak özel sektörde ortaya çıkan iç denetim uygulamaları, daha sonra yaygınlık kazanarak kamu sektöründe de kullanılmaya başlanmıştır. Bugün birçok ülkede özel sektör ve kamu sektöründeki kuruluşların iç denetimi, sertifikalı iç denetçiler tarafından yürütülmektedir. Sertifikasyona dayalı iç denetçiliğin hem kamu sektöründe hem de özel sektörde ve yurt dışı örgütlerde uygulanıyor olması, mesleki dayanışma bakımından önemli olduğu kadar, özel sektörden kamuya, kamudan özel sektöre ve yurt dışına geçişler konusunda yeni imkânlar sağlamaktadır. Tüm örgütlerin denetim birimlerinde aynı atama usulünün uygulanması, aynı unvanların kullanılması, denetim elemanlarının atama ve yetiştirilmelerinde standartlar oluşturmaktadır. Ulusal anlamda iç denetim birimleri arası koordinasyonu sağlamak üzere Maliye Bakanlığı İç Denetim Koordinasyon Kurulunun bulunması, ortak ilkeler oluşturulması ve sorunlara çözüm bulunması, Sayıştay ve uluslararası denetim birimleri ile bağlantının bulunması da önemlidir (<http://www.kidder.org.tr/php/dosyalar/makaleler/dkkyapılanmaraktas.pdf>).

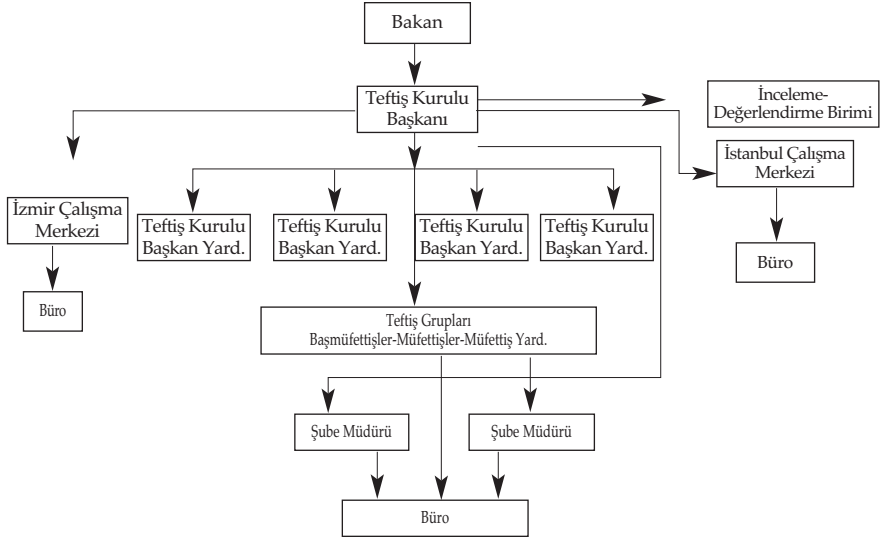
İç denetim birimleri, örgütün en yüksek memuruna bağlanmıştır. MEB’de İç denetim örgütü Müsteşara bağlıdır. Ancak Bakanlık Teftiş Kurulu, doğrudan bakana bağlıdır. Doğrudan bakana bağlı olmak, denetim örgütünü siyasi etkilerden korumakta mıdır? Oysa ki, Bakan da siyasi bir kimliğe sahiptir. Kendisine yakın birini denetimin başına atayabilmekte, denetim mekanizmasını kontrol altına alabilmektedir. Kaldı ki bakanın hesap verme sorumluluğu da bulunmamaktadır. Önemli olan bakana veya müsteşara bağlı olmak değil, yönetsel, mali özerkliğe sahip olmaktır. Denetim elemanın bağımsızlığını sadece yasal düzenleme ve hiyerarşik konum değil, mesleki uzmanlık, yeterlilik, etik kurallara uygun davranış ve çalışmalarındaki başarıları da etkiler. Örgütsel bağımsızlık, mesleki örgütlülük ve kariyer gelişiminin standartlara bağlı olmasını da gerektirir.

Yetki açısından bakıldığında iç denetçi müfettiş gibi soruşturma açma, kişiyi geçici işten uzaklaştırma gibi yetkilere sahip değildir. Sadece denetim sırasında suç unsuru teşkil eden belge ve bulguları isteme ve üst makama sunma yetkisine sahiptir. Bu durum statü ve zaman kaybına yol açma gibi olumsuzluklara neden olabilir. Her ne kadar bazı iç denetçiler soruşturma ve incelemelerin denetçiler tarafından yapılmasının sakıncalar oluşturacağını belirtse de (Midyat, 2007), bu görevlerin yöneticiler tarafından yapılmasının bir çok zorluğu beraberinde getirmesi kaçınılmazdır.

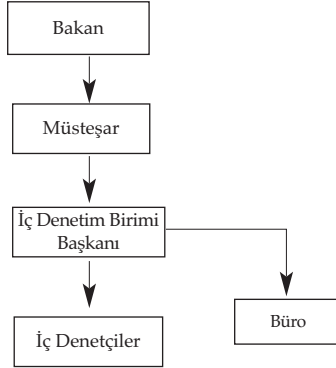
Sonuç olarak, MEB denetim sistemi amaç, yapı, süreç ve iklim boyutları bakımından yeniden yapılandırılmalıdır. KMYKK’nun örnek olarak alındığı kıta Avrupası ve Anglo Sakson ülkelerinin hepsinde eğitimden sorumlu ayrı denetim birimleri bulunmaktadır. Örneğin Fransa, İngiltere ve Almanya’da merkezi eğitim birimi, bölgesel denetim birimleri akademik denetimi gerçekleştirir (www.eurydice.org, Kasapçopur, 1996). Ancak örgüt içinde aynı işi yapan farklı denetim birimleri arasında çatışmalara sebebiyet verebilmektedir. Bu nedenle denetim sistemi 14, 15, 17. Millî Eğitim Şûralarında, birçok araştırmada ve bilimsel platformda belirtildiği gibi tek çatı altında toplanmalıdır. Denetim birimlerinin adının müfettiş veya iç denetçi olmasının fazla bir önemi bulunmamaktadır. Ancak eğitim sisteminin özelliklerinin göz önüne alınarak yönetsel, öğretimsel alanlarda uzman, çağdaş gelişmelere uygun, açık, hesap verebilir, sayıca yeterli ve nitelikli kadrolardan oluşan bir denetim örgütü zaman geçirilmeden oluşturulmalıdır. Dış denetim birimi olan Sayıştay’ın performans denetimi de yaptığı göz önüne alındığında, Sayıştay bünyesinde eğitim-öğretim, eğitim yönetimi ve denetimi alanından gelen deneticilerin de bulunması önem taşımaktadır.

Denetim sisteminde üç başlığa bir an önce son verilmeli, denetim tek elden yapılmalıdır. Eğitim denetimi; TBMM ve dolayısı ile Sayıştay’a bağlı dış bir denetim, MEB Müsteşarlık Makamına bağlı Merkez İç Denetim Birimi Başkanlığı ve stratejik öneme sahip Bölge denetim Başkanlıklarından oluşturulabilir. Denetim birimlerinde özellikle öğretimin denetimini yapacak nicelik ve nitelikte uzman denetçiler bulundurulmalıdır. Denetim birimleri arasında koordinasyonu sağlamak üzere; Sayıştay denetçileri, kamu örgütlerinin iç denetim birimi başkanları veya seçilecek üyelerinden oluşan “Denetim Koordinasyon Kurulu” oluşturulabilir. Türk millî eğitim denetim sisteminin mevcut ve olası/önerilen örgüt yapıları aşağıda gösterilmiştir.

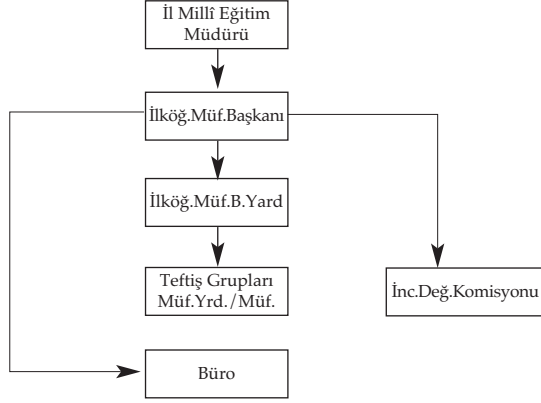
Şekil 1. MEB Teftiş Kurulu Mevcut Örgüt Şeması



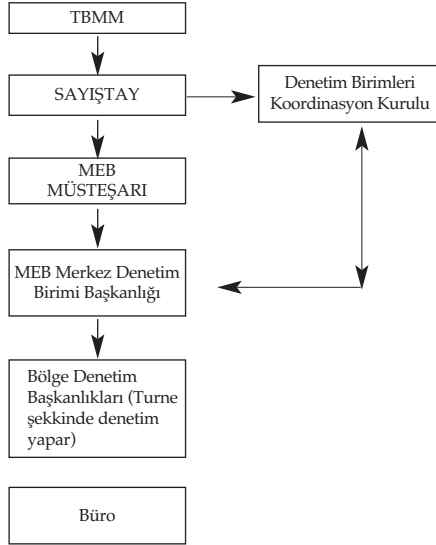
Şekil 2. MEB İç Denetim Birimi Örgüt Şeması



Şekil 3. MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Örgüt Şeması



Şekil 4. Olası Eğitim Denetim Sistemi



Kaynakça

- ARABACI, İ.B.(1999) “MEB Teftiş Politikası”. **Eğitim Yönetimi Dergisi**.Güz Sayısı
- BAŞAR, H. (1995). **Eğitim Denetçisi**. Pegem Yayınları. Yayın no:19 Ankara
- BURSALIOĞLU, Z. (1991). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Pegem Yay.No:2 Ankara
- İÇ DENETÇİLERİN ÇALIŞMA USUL VE ESASLARI HAKKINDA YÖNETMELİK. (2006). **T.C. Resmi Gazete**, 26226, 12 Temmuz 2006.
- KASAPÇOPUR, A.(1996). **Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Denetimi**.MEBYayını.Ankara
- KAYA, Y.K.(1986). **Eğitim Yönetimi**.Bilim Yayınları Ankara
- KAMU MALİ YÖNETİMİ VE KONTROL KANUNU. (2003). **T.C. Resmi Gazete**, 25326.
- KENGER, E (2001). **Denetçi yardımcıları eğitim notu**. http://www.ydk.gov.tr/egitim_notlari/denetim.htm#d1c. 20.04.2008
- MEB TEFTİŞ KURULU TÜZÜĞÜ (1993) **T.C. Resmi Gazete** No: 21501 19/2/1993
- MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği.(2006).**T.C.Resmi Gazete**: 26253
- MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği (2007). **T.C.Resmi Gazete**: 26655
- MEB (2008) Örgün Eğitim İstatistikler. <http://www.istatistikmeb.gov.tr>. 20.04.2008
- MEB TEFTİŞ KURULU YÖNETMELİĞİ (1998) **R.G. Değişik**:12/9/1998 – 23461 Sayısı
- “MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği”(2005) Değişik:21/07/2005-25882 Sayılı **Resmi Gazete**
- MİDYAT, C. S. (2007). Teftiş ve Geleneksel Denetimden İç Denetime: Yapılan Düzenlemeler, Sorunlar ve Tereddütlu Hususlara İlişkin Değerlendirmeler. <http://www.kidder.org.tr/php/content/view/68/63/> 18 Nisan 2008,
- _____. (2007).“*Kamuda İç Denetim:TartışmalıBirkaç Husus ve Yapılması Gerekenler*” (I) **Mali Hukuk Dergisi**.(132)
- SEÇKİN, N. (1978). **MEB Müfettişlerinin Yeterlikleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Ankara
- T.C. ANAYASASI (1982) **R.G**: 9.11.1982-17863 Mükerrer Sayısı
- TAYMAZ,H.(1982).**Teftiş: Kavramlar, İlkeler,Yöntemler**.A.Ü.Eğitim Bilimleri Fak.Yay. Ankara
- YAMAN, Adem (2008) “Kamu Yönetiminin Yeniden Yapılandırılması SürecindeTürk Denetim Sistemine Genel Bir Bakış, Güncel Sorunlara İlişkin Değerlendirme ve Öneriler* **Mali Hukuk Dergisi**. Bahar sayısı
- <http://www.Eurydice.org/Eurbase/Application/fameset.asp?country=DE&Language=EN>
- <http://www.urydice.org/Eurbase/Application/fameset.asp?country=FR&Language=EN>
- <http://www.sayistay.gov.tr/tc/brosurhtm.asp#s1> (13.06.2008 Tarihinde indirildi).
- [www. urydice.org/Eurbase/Application/fameset.asp?country=UK&Language=EN](http://www.urydice.org/Eurbase/Application/fameset.asp?country=UK&Language=EN)
- <http://www.sayistay.gov.tr/mevzuat/denetsinav.htm>.Erişim tarihi: 13.06.2008
- http://www.sayistay.gov.tr/tc/145_Yil.asp Erişim tarihi: 20.04.2008
- www.sayistay.gov.tr/tc/145_Yil.asp 19. Erişim Tarihi: Nisan Erişim tarihi: 20.04.2008
- <http://www.kidder.org.tr/php/dosyalar/makaleler/idkkyapilanmaraktas.pdf>.Erişim Tarihi:20.04.2008
- <http://icden.meb.gov.tr/index.html>. 24.06.2008
- <http://www.temsen.org.tr>. Erişim tarihi: 24.06.2008
- <http://www.tkb.meb.gov.tr>. Erişim tarihi: 20.04.2008

EDUCATIONAL SUPERVISION IN THE RESTRUCTURING PROCESS OF PUBLIC ORGANIZATIONS AND THE CHAOTIC SITUATION: External and Internal Audit and Supervision Boards*

İ. Bakır ARABACI**

Abstract

Environmental and technological developments and globalization compel organizations to change and lead them to a common understanding. 5018 numbered Budget Fiscal Control Law, which was prepared to serve for this purpose, stipulates external and internal audit units to be constituted for ensuring an accountable and clear supervision. However, as it has been seen at most of the public organizations, there is a coincidence of authority and duty between the supervision units at the Ministry of National Education such as; Supervision Board of Ministry, Presidency of Primary Education Supervisors and internal supervision unit. This research elucidates this chaotic situation at the supervision and presents a model.

Key Words: Educational supervision, restructuring, external supervision, internal supervision, supervision boards

* This study was presented as a poster in the 3rd Education Management Congress in Eskişehir.

** Assistant Professor; Firat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

MESAJ TASARIM ARACI OLARAK SORULARIN KULLANIMININ SORU SORMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Özgen KORKMAZ*

Rüştü YEŞİL**

Özet

Bu araştırmanın amacı, bir öğretim materyali olarak soruların slaytlarda ve öğretim sürecinde kullanılmasının, öğrencilerin soru sorma becerileri üzerindeki etkilerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi toplam 75 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. 1.deney grubunda ana ve alt konu başlıkları yalnızca soru cümleleri şeklinde yapılandırılmış power-point sunusu; 2.deney grubunda ise düz cümleler şeklinde yapılandırılmış power-point sunusu ile anlatım yöntemi ve soru-cevap tekniği kullanılarak uygulama yapılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin hazırladıkları sorular, analiz edilmiştir. Öğretim materyallerinde soruların kullanılmasının ve öğretim sürecinde sorulardan yararlanılmasının, öğrencilerin nitelikli sorular sorabilme yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim materyallerinde soruların mesaj tasarım aracı olarak benimsenmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Mesaj tasarımı, soru sorma, öğretim

Giriş

Çağdaş eğitim yaklaşım ve uygulamalarında en çok önemsenen kazanımlardan biri, düşünme becerilerinin gelişimidir. Eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme gibi becerilerin geliştirilmesinde sorular, önemli araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Filiz, 2002, 2-3; WIE, 2000, 3; Kökdemir, 2003, 48). Bu becerilerin odak noktasını oluşturan düşünme, bir konu üzerinde soru oluştururken başlar, tatmin edici bir cevaba ulaşıncaya kadar devam eder. Bu nedenle, düşünmeyi öğrenme sürecinde soru sormanın, etkin bir uygulama olduğu söylenebilir (Özden 1997, 94; Mendel-Reyes, 1998, 37; Akbulut, 1999, 3).

Öğretim sürecinde sorular; öğrencide ilgi uyandırma, onunla iletişim kurma, öğrencinin yanlış davranışlarını düzeltme, öğrenme durumları oluşturma, etkinlikleri yönetme ve öğrenciyi değerlendirme gibi farklı amaçlarla kullanılabilir. Ayrıca sorular; öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel gelişimleri konusunda sağlıklı bilgiler edinmede de etkin bir araç işlevi görmektedir (Yeşil, 2008a, 105; Kauchak ve Eggen, 1998, 252; Akbulut, 1999, 5; Oğuzkan, 1989, 148). Diğer taraftan sorular, aktif öğrenme uygulamalarında vazgeçilmez bir araç olarak kabul edilmektedir. Bir tarih

* Yrd. Doç. Dr.; Ahi Evran Ün. Eğitim Fak. BÖTE

** Yrd. Doç. Dr.; Ahi Evran Ün. Eğitim Bilimleri Bölümü

eğitimsi gözüyle VanSledright (2002)'in nitelmesiyle “sorular, geçmişin gizemini çözmek için birer tarihsel dedektifler” (Akt. Miller, 2007, 19). Son yüzyılda yapılan çalışmalar da, öğrenmeye teşvik etme ve bilgi ya da düşünceyi örgütleme stratejisi olarak soruların etkililiğini ortaya koymaktadır (Kauchak ve Eggen, 1998, 151; Açıkgöz, 2004, 252; Küçükahmet, 1997, 67; Berci ve Griffith 2005, 407; WIE, 2000, 3).

Soruların öğretim sürecinde kullanımı ile bir çok yararın temin edileceği konusunda genel bir düşünce birlikteliği olsa da, ne tür sorunun nerede ve nasıl kullanılması durumunda ne düzeyde yararlar temin edilebileceği konusunda araştırmalar yapılmaya devam edilmektedir/edilmelidir. Berci ve Griffith (2005, 407)'e göre pek çok çalışmada soru sormanın önemi vurgulanırken bunların pek azında sorular, öğretimin temel yönü yapılmaya çalışılmıştır. Amerika'da Historical Inquiry Protocol (HIP), öğretimde sorulardan yararlanma yollarını içeren projeler (TAH, AHA, OAH, McRAH) ve Yazılı Sınav Programı (WAC) gibi proje ve kurslar yoluyla öğretimde sorunun rolüne ilişkin farklı çalışmalar yapıp sonuçları değerlendirilmekte; sorulardan öğretim sürecinde daha etkin yararlanabilme yolları araştırılmaktadır. Yapılan bu tür proje ve araştırmalar sonunda sorulardan öğretim sürecinde yararlanılmasının bir gereklilik olduğu; nitelikli soru sormanın öğrenilebileceği ve hem öğretmen hem de öğrencilerin soru sormak yoluyla öğrenme-öğretme süreçlerinde olumlu gelişmelerin sağlandığı belirlenmiştir (Mueher, 2007, 265; Ragland, 2007, 222; Hall ve Scott, 2007, 257).

Literatür incelendiğinde; soruların öğretim sürecinde kullanımı ile ilgili çalışmaların daha çok, öğretmen soruları üzerinde odaklandığı; öğrencilerin soru sorma yeterliklerinin ise genel olarak ihmal edildiği görülmektedir (Açıkgöz, 2004; Yeşil, 2008b; Harding, 1999). Yeşil (2008a), Filiz (2002), Akbulut (1999), Sundberg (2006), Mueher (2007), Drake ve Brown (2003), Chin (2004)'in çalışmaları buna örnek olarak verilebilir. Bu çalışmalarda ağırlıklı olarak öğretmenin ne tür sorular sorduğu ya da sorması gerektiği, soru sorarken neler yaptıkları ya da yapmaları gerektiği konuları üzerinde durulup ilkeler belirlenmeye çalışılmaktadır. Oysa sorulardan yararlanmanın başka bir biçimi olarak öğrencilerin soru sormaları, hem öğrenme-öğretme sürecinin verimliliği hem de öğrencilerin soru sorma yeterliklerinin geliştirilmesi açısından önemlidir.

Buradan, öğretmen sorularının önemsizliği ya da gereksizliği sonucu çıkarılmamalıdır. Öğretim amaçlı olarak öğrenci sorularından da, en az öğretmen soruları kadar yararlanılmasının gerektiği anlaşılmalıdır. Öğretim süreci boyunca hem öğrenmeyi öğrenme yeterliklerini geliştirmek açısından hem de öğrencilerin öğretim sürecinden daha etkin yararlanabilmesini sağlamak açısından öğrencilerin soru sorma yeterliklerini geliştirmeye dönük çalışmaların da yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim az da olsa yapılan bazı araştırmalarda, öğrencilerin de soru hazırlamaları ve kendi sorularına cevap aramalarının; bir metni okurken ya da dinlerken herhangi bir soruya cevap bulacak tarzda okuma-dinlemelerinin, öğrenmelerine önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir (Açıkgöz, 2004, 262; Miller, 2007, 37; Harding, 1999, 3; Filiz 2002, 15; WIE, 2000, 2). Bu tür araştırma sonuçlarının özetlendiği Westminster Institute of Education (WIE) tarafından hazırlanan raporda öğretim sürecinde sorular önce öğretmen ve öğrenci soruları şeklinde ikiye ayrılmış ve Brown ve Wrag (1993), Morgan ve Saxton (1991), Kerry (1998), Fisher (1998) gibi araştırmacıların araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretim sürecinde öğrencileri düşünmeye yönlendirmek, dikkatlerini odaklamak, düşüncelerini organize etmek ve anlayarak

öğrenmek üzere öğrenci sorularına mutlaka yer verilmesi ve teşvikçi olunması gerektiği belirtilmiştir (WIE, 2000, 1-3).

Dillon (1988, 7)'a göre öğrencilerin soru sorması, kendileri açısından; düşüncelerini uyarması ve cevabı yapılandırmak üzere enerjik sorgulama gücünü geliştirmesi yönünden etkin bir uygulamadır. Soru sormak yoluyla bilgi ve anlayış biçimi ilişkilendirir; süreç anlayarak öğrenme ile sonuçlanır. Hickman (2006, 3)'a göre ise öğrencilerin soru sormaları, anlama sürecine katıldığına önemli bir kanıttır. Çünkü soru sormayan öğrenciler genellikle, içerikle etkin bir etkileşime henüz geçememiş öğrencilerdir. Açıköz (2004, 262) ise öğrencilerin soru sormasını, öğrenme sürecine ne kadar katıldıklarının ve bilgiyi kavramak için ne düzeyde gayret sarf ettiklerinin önemli bir göstergesi olarak değerlendirmektedirler. Holt (1997), insanların kendi dikkatleri üzerinde kontrolünün oldukça zayıf olduğunu belirterek iyi bir öğrencinin, sürekli soru soran ve anlamadığını belirleyen kişi olması gerektiğini vurgulamıştır (Akt. Akbulut, 1999, 35). Buna göre yalnızca sorulara cevap bulma şeklinde değil, soru üretme ve kendi ürettiği sorular üzerinde düşünme yoluyla düşüncelerini odaklandırma ve yönlendirmenin de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili bir faktör olduğu söylenebilir.

Bu bulgu ve yönelişlerin bir sonucu olarak çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde; düşünme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme becerilerinin önemi üzerinde duran bilim adamı ve eğitimciler, öğrencilerin soru sormalarının gerektiğini belirtmektedirler (Filiz, 2002, 25; Açıköz, 2004, 35; Küçükahmet, 1997, 70; Kauchak ve Eggen, 1998, 7; Miller, 2007, 37).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenci sorularından yararlanma ile ilgili olarak belirtilmesi gereken diğer bir yönün, soruların niteliği ile ilgili olduğudur. Başka bir ifade ile, öğrencilerin sordukları her soru, belirtilen bu faydaları temin etmez. McDaniel'e göre iyi bir öğretimin en temel ölçütlerinden biri, iyi soru sormaktır ve bu nedenle öğretmenlerin sergilemesi gereken bir sanattır (Akt.: Berci ve Griffith, 2005, 407). Benzer şekilde, öğrencilerin de nitelikli sorular sorabilmesi ve buna bağlı olarak üst düzeyde düşünebilmesi gerekmektedir. Çünkü basit bir iş olmayan nitelikli soru sormak; bir bilgi birikimine sahip olmayı, nitelikli düşünmeyi, düşüncelerini etkili ifadelenmeyi gerektirir (Açıköz, 2004, 263; Akbulut, 1999, 18; Kauchak and Eggen 1998:154; Miller, 2007, 57).

O halde bu aşamada üzerinde durulması gereken şey, öğrencilere nitelikli soru sorma becerilerinin kazandırılıp kazandırılmayacağı ve nasıl kazandırılacağı/geliştirileceğidir. Postman (1979), "biz de şaşkına dönüyoruz ki mesaj hala anlaşılabilir değildir. Soru sorma üzerinde çokça çalışma, ilginç makale ve tezler, öğretim metodolojisinin bileşeni olarak soru sorma üzerine odaklanana kurslar, fakülte ve liselerde yürütülen bir çok eğitim faaliyeti bulunmaktadır. Ancak bizler de şahit oluyoruz ki, bu çalışmalarda sınıf içi uygulamalı etkileşim durumlarından ziyade teori üzerine vurgu yapılmaktadır" (Akt. Morgan ve Saxton 1994, 3) diyerek soru sormanın öğretimi ve sorulardan öğretim amaçlı olarak yararlanma yönüyle yanlış bir uygulamanın olduğuna dikkat çekmektedir.

Hover, Hicks ve Irwin (2007, 84), okul öncesi eğitim yaşı kadar küçük yaşlarda bile çocukların, sorular oluşturarak analizlerde bulunup yorumlar yapabileceklerini; bu becerilerin bu yaşlarda bile kazandırılabilceği konusunda kısmen de olsa bir

konsensüsün sağlandığını belirtmektedir. Kassner (1998) tarafından yapılan “Soru Sorma Zekasının Geliştirilmesi” isimli araştırma sonunda soru sorma becerisi ve soru sorma zekasının geliştirilebileceği belirtilmiştir; özellikle yüksek bilişsel düzeydeki soruların müzik eğitimi alan öğrenciler üzerinde kritik, bağımsız ve yaratıcı müzik düşüncesinin geliştirildiği sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Filiz 2002, 36). Filiz (2002, 97) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerine verilen soru-cevap yöntemi öğretiminin, öğretmenlerin soru sorma bilgi ve tekniklerini olumlu yönde değiştirebileceği düşüncesi test edilmiştir. Bu konudaki öğretmen davranışlarının olumlu yönde değiştirilebileceği ortaya konmuştur. Öğretmenlere 3 saatlik bir eğitim verildikten sonra yapılan uygulamada belirlenen 39 davranışın 25’inde istenilen yönde değişme meydana gelirken 14’ünde bu değişme sağlanamamış; bir değişimin sağlanamayışı ise 3 saatlik ders süresinin kısa olmasına bağlanmıştır.

Dillon (1988, 55), öğrencilerin soru sorma yeterliklerini geliştirmek için öğretmenlere; öğrencileri soru sormaya teşvik edici olmalarını, sorularını hoş karşılamalarını, güzel soru soranları ödüllendirmelerini, sorularına cevap bulmaları konusunda onları yönlendirmelerini önermektedir. Öğretmenlerin iyi örnek oluşturmaları; bu çerçevede öğrencileri düşünmeye ve düşünceleri organize etmeyi, analiz ve sentezler yapmaya yönelten açık uçlu soruların sorulması tavsiye edilmektedir. Dillon (1988, 55), öğrencilerin soru sorma becerilerinin geliştirilmesi için farklı stratejiler uygulanabileceğini; örneğin bir metnin okunmasından sonra öğretmenin metin üzerinde açıklamalar yapmasını, ardından öğrencilere metnin anlamlı parçalara bölerek her bir parçayı örgütleyebilecek sorular yazmalarının istenmesinin faydalı sonuçlar vereceğini belirtmektedir.

Hiç şüphesiz bu strateji ve yöntemlerden farklı yollar da izlenerek öğrencilerin soru sorma yeterlikleri geliştirilebilir. Bu nedenle öğrencilerin soru sorma yeterliklerini geliştirmeye dönük farklı yaklaşım ve uygulamalar denenerek araştırılmalı; amacı belirlenmiş olarak öğrencilerin soru sorma yeterliklerinin geliştirilmesine dönük yeni uygulamalar ve stratejiler oluşturulmaya çalışılmalıdır. Berci ve Griffith (2005, 407)’e göre yalnızca soru sorma ve cevap verme etkinliklerine ilişkin mevcut uygulamalar incelemekle yetinilmeyip yeni uygulama yolları aranmalıdır. Yine onlara göre sorular soru sorma uygulamaları ile hem nicel hem de nitel bir iyileşme göstermektedir. Özellikle de soru sorma konusunda kişisel deneyimler gerektirmektedir.

Bu çalışma, böyle bir yaklaşımın ürünü olarak yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından tasarlanan iki farklı öğretim uygulamasının, öğrencilerin soru sorma yeterliklerini geliştirmeye katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede, bir öğretim materyali olarak slaytlarda soruların kullanılması ve soru-cevap tekniği şeklinde yapılan öğretim uygulamasının, öğrencilerin hazırladıkları soruların niteliğine etkilerini karşılaştırmalı olarak analiz etmek, bu çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Alt Problemleri

Soru basamağı, soru türü, ifade güzelliği, hedefin açıklığı, kapsam ve sınırlılık, önemlilik ölçütleri açısından;

1. Konu ana ve alt başlıklarının soru cümleleri şeklinde tasarlandığı öğretim materyali ile öğretimin yapıldığı grubun (I. deney Grubu) uygulama sonunda hazırladıkları soruların niteliği nasıldır?

2. Konu ana ve alt başlıkları düz cümleler şeklinde tasarlanan ve soru-cevap tekniği ile öğretim yapılan grubun (II. deney Grubu) uygulama sonunda hazırladıkları soruların niteliği nasıldır?

3. Konu ana ve alt başlıklarının düz cümleler şeklinde tasarlanan ve öğretimin anlatıma dayalı olarak yapıldığı grubun (Kontrol Grubu) uygulama sonunda hazırladıkları soruların niteliği nasıldır?

4. Gruplardaki öğrencilerin hazırladıkları soruların nitelikleri arasında bir farklılaşma bulunmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Uygulama sonunda öğrencilerin hazırladıkları sorular, nitel araştırmalarda verilerin analizi için kullanılan bir yöntem olarak, doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bilindiği gibi nitel araştırmalarda öğrencilerin hazırladıkları ödev yada ürünler, belirli ölçütler çerçevesinde incelenerek nitelik değerlendirmeleri yapmayı içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, 141; Geray, 2006, 150).

Diğer taraftan araştırmada, aşağıda içeriği açıklandığı şekliyle deneysel bir desen kullanılmıştır.

Gruplar	Sorulara dayalı materyal	Düz cümlelere dayalı materyal	Anlatım yöntemi	Soru cevap tekniği	Öğrenci soruları
I. Deney	X	-	X	X	X
II. Deney	-	X	X	X	X
Kontrol	-	X	X	-	X

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfında Öğretim Teknolojiler ve Materyal Geliştirme dersini alan toplam 75 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve gruplarına göre dağılımı şöyledir:

	Kız	Erkek	Toplam
1. Deney Grubu	9	16	25
2. Deney Grubu	7	18	25
Kontrol Grubu	11	14	25
Toplam	27	48	75

Gruplardan hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağı, aynı bölümün öğrencilerinin daha önce aldığı derslerin aynı olması, ilgi ve yetenek alanlarının bir birlerine benzer olacağı düşüncesiyle tesadüfi olarak belirlenmiştir.

Deneysel İşlemler

Her üç grupta da deneysel uygulama öncesinde soruların eğitimdeki önemi, soruların taşınması gereken özellikler ve soru sorma becerileri ile ilgili olarak iki saat anlatım ve örnek üzerinde irdelemeyi içeren bir hazırlık çalışması yapılmıştır. Bu hazırlık çalışmasından sonra gruplar rasgele I.Deney, II. deney ve Kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Daha sonra her üç gruba da öğretim teknolojisi ve iletişim, öğretim analizi, öğretim durumlarını planlama ve yöntem seçimi, tasarım ilkeleri ve öğeleri konuları, 16 saat süreyle (dört hafta) anlatım yöntemi ile sunulmuştur. Konuların sunulmasından sonra, konunun pekiştirilmesine yönelik olarak I. ve II. deney grubunda soru-cevap tekniği kullanılmış; kontrol grubunda ise böyle bir tekniğe yer verilmemiştir.


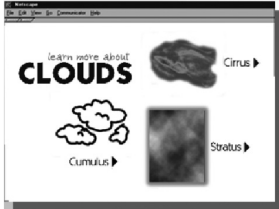
Hem deney gruplarında, hem de kontrol grubunda kullanılan yardımcı öğretim materyallerinde sadece sözel mesajların tasarımında farklılık oluşturulmuş; ekran tasarımı, görseller, renk ve kapsam gibi diğer bileşenler aynı tutulmuştur. Ayrıca, haftalık uygulama sonlarında, gruplardan her üniteye ilişkin, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde analiz edilmek üzere üçer tane soru yazmaları istenmiştir. Çalışma süresince gruplara göre yapılan işlemler şu şekilde özetlenebilir:

I.Deney Grubu: I. deney grubunda yardımcı öğretim materyali olarak ana ve alt konu başlıkları yalnızca *soru cümleleri şeklinde yapılandırılarak tasarlanmış bir power-point sunusu* kullanılmıştır.

I.Deney grubunda kullanılan power-point sunuda mesajlar soru olarak yapılandırılmıştır. Ardından öğrencilerin soruyu düşünüp değerlendirmeleri için yeterince zaman tanınmış, ancak hemen bu sorulara cevap vermeleri istenmemiştir. Öğretim materyalindeki her bir görüntüde vurgulanmak istenen konunun anlatımı tamamlandıktan sonra, materyalde sunulan sorulara tekrar dönülmüş ve öğrencilerden bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Gelen cevaplara dönüt ve düzeltme sağlanarak bir sonraki slayta geçilmiştir. Öğretim materyalinde kullanılan sorular;

- 1.Konunun en kritik yönlerine ilişkindir.
- 2.Öğrencilerin daha önce gördüğü derslerdeki bilgilerini kullanabilecekleri tarzda hazırlanmıştır.
- 3.Genel olarak Bloom'un taksonomisine göre uygulama, analiz ve sentez düzeyindedir.
- 4.Her öğrencinin kolaylıkla anlayabileceği şekilde açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.

Bu çerçevede uygulamanın dördüncü ünitesiyle ilgili (dördüncü hafta – 4 saat) materyale ilişkin örnek görüntüler şekil 1'de sunulmuştur:

 <p>Bu resimde neler görüyorsunuz?</p>	<p>Yandaki metnin anlaşılabilirliğiyle ilgili ne tür sorunlar yaşanabilir?</p> <p>Bu sorunlar nasıl giderilebilir?</p> <div data-bbox="866 225 1065 486" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Career Choice Finding a career that you are happy with isn't always an easy task. John Holland has a theory of six different types of careers, called the RIASEC theory. According to RIASEC theory Realistic jobs are for those who have a realistic or mechanical ability. Investigative jobs are for those who like to observe and analyze. Artistic jobs are for those who have innovative and intuition abilities. Social jobs are for people who like to work with people. Enterprising</p> </div>
 <p>Bu ekranda tasarımla ilgili nasıl bir problem vardır? Nasıl düzeltilebilir?</p>	<p>Bu resimde hangi araçlar nerede kullanılmış?</p> <div data-bbox="715 663 914 848" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Resume This slide is used for creating resumes. It includes sections for Objectives, Experience, Education, and References.</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Renk <input type="checkbox"/> Yazı Tipi <input type="checkbox"/> Boşluk <input type="checkbox"/> Boyut <input type="checkbox"/> Şekil

Şekil 1. I.Deney Grubunda Kullanılan Öğretim Materyalinden Örnek Görüntüler

II.Deney Grubu: II. deney grubunda kullanılan yardımcı öğretim materyali olarak *normal cümleler şeklinde yapılandırılarak tasarlanmış bir power-point sunusu* kullanılmıştır.

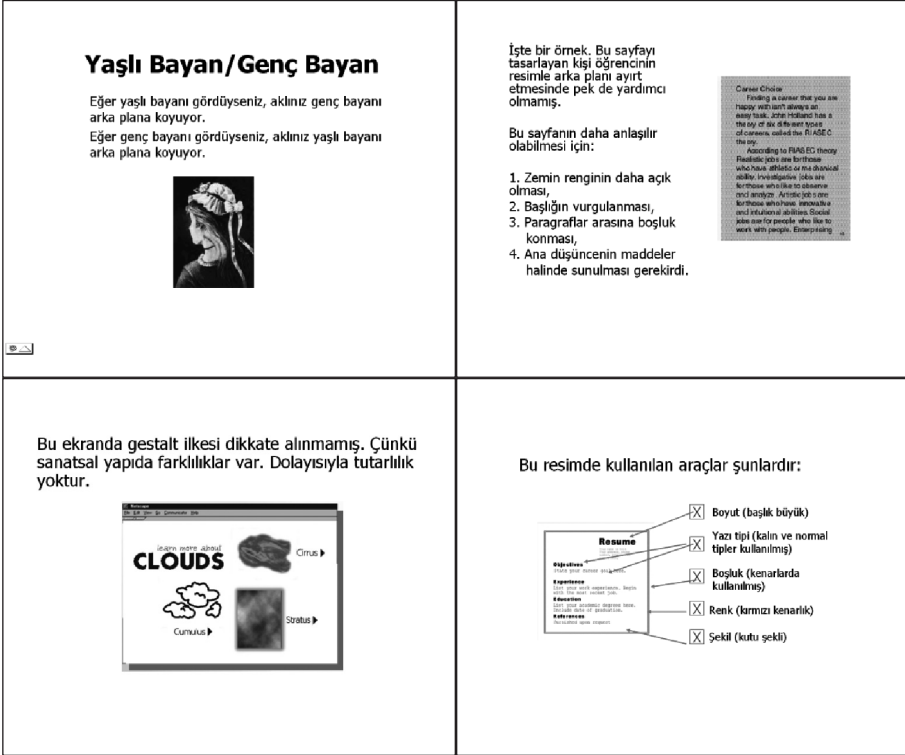
II.Deney grubunda kullanılan power-point sunusunda mesajlar konunun ana noktalarını vurgulayan kısa ve düz cümleler kullanılarak yapılandırılmıştır. Öğretim materyalindeki her bir görüntüde vurgulanmak istenen konunun anlatımı tamamlandıktan sonra, öğrencilere I. deney grubunda kullanılan öğretim materyalinde yer alan sorular sözel olarak yöneltilmiş ve öğrencilerden bu soruları cevaplamaları istenmiştir. Gelen cevaplara dönüt ve düzeltme sağlanarak bir sonraki slayta geçilmiştir.

Sonuç olarak I. ve II deney gruplarındaki uygulamalar arasındaki temel farklılık; öğretim materyalinde mesajın soru cümlesi ya da düz cümle şeklinde tasarlanmasıdır.

Kontrol Grubu: Kontrol grubunda ise II. deney grubunda kullanılan yardımcı öğretim materyali aynen kullanılmış, ancak II. deney grubundan farklı olarak konunun sunulmasından sonra bir soru-cevap tekniği kullanılmamış; doğrudan bir sonraki konuya geçilmiştir.

Sonuç olarak II deney ve kontrol gruplarındaki uygulamalar arasındaki temel farklılık; konunun sunulmasından sonra soru-cevap tekniğinin kullanılmasıdır.

II. deney ve Kontrol gruplarında kullanılan dördüncü ünitesiyle ilgili (dördüncü hafta – 4 saat) materyale ilişkin örnek görüntüler şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. II.Deney ve Kontrol Grubunda Kullanılan Öğretim Materyalinden Örnek Görüntüler

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri, yukarıda deseni verilen araştırma modeli çerçevesinde toplanmış; süreç sonunda öğrencilerden alınan sorular belirli ölçütler çerçevesinde doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Öğrenci sorularının analiz edilmesi sürecinde kullanılan ölçütler şu şekilde özetlenebilir:

1. Sorunun Basamağı: Öğrencilerin yazdığı sorular; bilişsel bellek, birleştirme, genişletme, ve değerlendirme soru düzeylerine göre sınıflanmış ve analiz edilmiştir. Bunlardan bilişsel bellek soruları, tamamıyla ezberden hatırlamayı gerektiren, cevabı kesin ve belirgin olan soruları; birleştirme soruları, öğrencinin kendi ifadesiyle bir kavramı ifade edebilmesini veya bir bilgiyi kullanabilmesini gerektiren sorular; Genişletme soruları, öğrencinin kavramlar arasındaki ilişkileri tespit edebilmesi veya özgün bir ürün ortaya koyabilmesini gerektiren sorular; değerlendirme soruları ise

öğrencinin mevcut bir yapıyı doğru kriterler kullanarak değerlendirebilmesini gerektiren sorulardır (Barth ve Demirtaş, 1997, 9.2; Akbulut, 1999, 6).

2. Soru Türü: Öğrencilerin yazdığı sorular sorunun ya da cevabın işlevine göre incelenebilir. Bunlar da; bireyin hatırlaması (hatırlama), bir bilgi ile ilgili ve onu hatırlamasını kolaylaştıracak ek bilgileri hatırlaması (deşme), mevcut bilgilerinden yeni bilgiler üretmesi (üretme) ve mevcut bilgilerini bir amaçla biçimlendirmesi (yönlendirme) işlevlerine hizmet etmesine göre sınıflanıp analiz edilebilir.

3. İfadenin Güzelliği: Öğrencilerin yazdığı sorular; kelime sayısının uygunluğu, vurgunun yeri, cümlelerin kurallı ya da devrik oluşu ve anlam yönüyle uygun kelimelerin seçilmişliği yönlerinden sınıflanmış ve analiz edilmiştir.

4. Hedefin Açıklığı: Öğrencilerin yazdığı sorular; Bloom'un bilişsel alan taksonomisinde yer verilen düşünme basamaklarının netliğine göre "iyi, orta ve kötü" başlıkları altında sınıflanmış ve analiz edilmiştir.

5. Kapsam ve Sınırlılığı: Öğrencilerin yazdığı sorular; hem ifade hem de cevabı yönüyle bir konuyla ilişkilendirilmişliği, farklı soruları bir arada içermesi ve cevabının bir kelime ile sınırlı ya da ucu açık biçimde kapsamlı olmasına göre sınıflanmış ve analiz edilmiştir.

6. Faydalılık/Önemlilik: Öğrencilerin yazdığı sorular; alan açısından önemli bir içeriğe sahip olması açısından faydalı olması ve cevabın işlevselliği yönleriyle karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu kısımda araştırmanın üç alt problemi çerçevesinde öğrenci sorularının nitelikleri, araştırma sürecinde kullanılan ölçütler açısından incelenerek kategorilere ayrılmış ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak ve öğrenci sorularından örnekler verilerek analiz edilmiştir.

1.Soruların Basamaklarına Açısından Öğrencilerin Soru Nitelikleri

Tablo 1'de öğrenciler tarafından yazılan soruların öğrenme basamaklarına göre dağılımları özetlenmiştir.

Tablo 1. Soru Basamaklarına Göre Öğrenci Sorularının Analizi Sonuçları

	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%	f	%
Bilişsel bellek	9	12	9	12	20	26,7
Birleştirme	23	30,7	22	29,3	31	41,3
Genişletme	39	52	41	54,7	20	26,7
Değerlendirme	4	5,3	3	4	4	5,3
Toplam	75	100	75	100	75	100

"Bilişsel bellek" basamağında yazılmış öğrenci sorularına; "Tasarım öğeleri nelerdir?", "Tasarım ilkeleri nelerdir?", "Verilen bir görsel materyali hangi kriterlere göre değerlendiririz?" örnekleri verilebilir. Birleştirme" basamağında yazılmış öğrenci soruları-

na; “Tasarım öğelerinin önemini açıklayınız”, “İlkokul 1. sınıfta okuyan bir çocuğun uzun bir yol boyunca çizdiği sıra sıra ağaçların hepsinin aynı boyda olması tasarım öğesi olan boyutun hangi özelliğine dikkat çeker?”, “Tasarım ilkelerinden denge konusunu açıklayınız?” örnekleri verilebilir. “Genişletme” basamağında yazılmış öğrenci sorularına; “Tasarım ilkeleri ve öğelerini göz önünde bulundurarak sosyal bilgiler dersine yönelik bir ders materyali hazırlayınız.”, “Tasarım öğeleriyle tasarım ilkeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?”, “Sizce öğrencilere resimleri nasıl yorumlayacaklarının öğretilmesinin günlük hayata yansımaları nasıl olur” örnekleri verilebilir. “Değerlendirme” basamağında yazılmış öğrenci sorularına ise; “Öğretim amaçlı materyallerde bir görselin boyutuna, materyaldeki boş alan veya görselin güzelliğine göre değil, istendik mesajı nasıl iletebileceğine dayalı olarak karar verilmelidir. Bu yargıyı tasarım öğeleri açısından değerlendiriniz”, “İnceleyeceğiniz bir ders materyalini tasarım ilke ve öğelerini göz önüne alarak eleştiri ve önerilerinizi ortaya koyunuz. Genel bir değerlendirmede bulununuz.”, “Bir materyali tasarım ilkeleri açısından değerlendiriniz?” örnekleri verilebilir.

Bu değerlendirmeler çerçevesinde Tablo 1’de görüldüğü gibi bilişsel bellek (%26,7) ve birleştirme (%41,3) türü sorular en fazla kontrol grubundaki öğrenciler tarafından; Genişletme soruları I. (%52) ve II. (%54,7) deney gruplarındaki öğrenciler tarafından sorulmuştur. Değerlendirme düzeyi soruları ise her üç grup tarafından çok az ve birbirine yakın miktarda sorulmuştur. Buna göre soru basamakları yönüyle I. ve II deney grubundaki öğrenci sorularının üst düzeyde daha çok yoğunlaştığı, buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin sorularının ise alt düzeyde daha çok yoğunlaştığı söylenebilir.

2. Soru Türleri Açısından Öğrencilerin Soru Nitelikleri

Öğrenciler tarafından yazılan soruların üç farklı yaklaşıma göre sınıflanıp analiz edilmesi ile ilgili sonuçlar Tablo 2.1 ve Tablo 2.2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.1. Cevabının Açık Uçlu Olma Durumunda Göre Öğrenci Sorularının Analizi Sonuçları

	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%	f	%
Açık uçlu	48	64	51	68	26	34,7
Yarı açık uçlu	10	13,3	2	2,7	18	24
Kapalı uçlu	17	22,7	22	29,3	31	41,3
Toplam	75	100	75	100	75	100

“Açık uçlu” yazılmış öğrenci sorularına; “Denge unsurunun dikkate alınmadığı bir görsel materyalin algılanmasında ne gibi sorunlar ortaya çıkar”, “Sözel- dilsel zekası daha baskın olan öğrencilerin görsel eğitime katılımı nasıl sağlanır?”, “Şekillerin basit veya karmaşık olması öğrenmeyi ve hatırlamayı nasıl etkiler? gibi örnekler verilebilir. “Yarı açık uçlu” şekilde yazılmış öğrenci sorularına; “Karma bir sınıfta eğitim veren öğretmenin aynı sınıfta bulunan farklı düzeydeki öğrencilerin hepsinin faydalanması için materyallerini seçerken dikkat etmesi gereken hususlar nelerdir?”, “Materyal tasarımında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler nelerdir? ve materyallerin eğitim-öğretim ortamına olan

katkılarından bahsediniz.”, “Tasarım öğeleri ile tasarım ilkelerini karşılaştırınız.” örnekleri verilebilir. “Kapalı uçlu” yazılmış öğrenci sorularına ise; “Bir materyaldeki öğelerin önemi hangi tasarımı ilkesiyle etkili hale getirilir?”, “Bir şeklin boyutu görecelidir. Aynı boyutta fakat farklı renkteki şekillerin algılanması değişir mi?”, “Görsel tasarıma dikkat eden bir öğretmen hazırladığı sunumda turuncu zemin üzerine hangi renkte yazı kullanabilir?” örnekleri verilebilir.

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi açık uçlu sorular en fazla I. (%64) ve I. (68) deney gruplarındaki öğrenciler tarafından; yarı açık (%24) ve kapalı uçlu (%41,3) sorular ise kontrol gruplarındaki öğrenciler tarafından sorulmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin sorularının büyük bir kısmı kapalı uçlu iken; deney gruplarındaki öğrencilerin sorularının büyük kısmı ise açık uçludur.

Tablo 2.2. Sorunun İşlevine Göre Öğrenci Sorularının Analizi Sonuçları

	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%	f	%
Hatırlama	17	22,7	31	41,3	47	62,6
Deşme	27	36	36	48	20	26,7
Üretme	21	28	7	9,3	7	9,3
Yönlendirme	10	13,3	1	1,4	1	1,4
Toplam	75	100	75	100	75	100

Bu alt kategorilerden “hatırlama” türünde yazılmış öğrenci sorularına; “Tasarım ilkelerinden denge konusunu açıklayınız.”, “Görsel tasarım öğelerini yazarak, boyut algısını açıklayınız.”, “Üçüncü kural tekniği hakkında bilgi veriniz.” örnekleri verilebilir. “Deşme” türünde yazılmış öğrenci sorularına; “Bütünlük görseli anlamayı ve yorumlamayı kolaylaştırır. Bütünlüğün kalıcı öğrenmeye etkisi nedir?”, “Materyal tasarlarken, materyali sunacağımız hedef kitlenin biyolojik ve duyuşsal özelliklerini önceden tespit etmek ne kadar önemlidir?”, “Bütünlük ile hizalama arasında nasıl bir ilişki vardır?” örnekleri verilebilir. “Üretme” türünde yazılmış öğrenci sorularına; “Tasarım ilkeleri ve öğelerini göz önünde bulundurarak Sosyal Bilgiler dersine yönelik bir ders materyali hazırlayınız”, “Bütünlük ilkesini göz önünde alarak toprak türleri konusunu şematize ediniz”, “Görsel bir materyal üzerinde tasarım ilkelerini gösteren bir proje hazırlayınız” örnekleri verilebilir. “Yönlendirme” türünde yazılmış öğrenci sorularına; “Öğretim anaçlı materyallerde, bir görselin boyutuna materyaldeki boş alan veya görselin güzelliğine göre mi karar verilmelidir? Böyle değilse neye dayalı olarak karar verilmelidir”, “Tasarım ilkelerinden renk ve alan uyumunun birbirini tamamladığı söylenebilir mi? Söylenirse, aralarındaki ilişkiyi açıklayınız.”, “Zemindeki boşluklarla şekildeki boşlukların farklı renkte olmasının etkilerini yazınız” örnekleri verilebilir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi “hatırlama” türü sorular en fazla kontrol grubundaki (%62,6) öğrenciler tarafından; “deşme” türü sorular II. deney grubundaki (%48) öğrenciler tarafından sorulmuştur. “Üretme (%28) ve yönlendirme (%13,3)” türü sorular en fazla I. deney grubundaki öğrenciler tarafından sorulmuştur. Buna göre öğrencinin daha çok düşünmesini ve alternatif cevaplar bulmasını gerektiren “üretme” soruları ile düşünce yönlendirme işlevine sahip olan “yönlendirme” sorularının

I. deney grubundaki öğrenciler tarafından daha çok sorulduğu söylenebilir. Buna karşılık öğrencinin bilgilerini hatırlatma işlevine sahip olan “deşme” sorularının II. deney grubu; “hatırlama” sorularının ise kontrol grubundaki öğrenciler tarafından daha çok sorulduğu söylenebilir.

3. Soru İfadesinin Güzelliği Açısından Öğrencilerin Soru Nitelikleri

Kelime sayısı, vurgunun yeri, cümle kurgusu, uygun kelimelerin seçimi ve ipucu içerme ölçütlerine göre soru ifadelerinin güzelliği açısından öğrenci soruları üzerinde yapılan sınıflama ve analiz sonuçları Tablo 3.1 – Tablo 3.5’de özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Kelime Sayısının Uygunluğuna Göre Öğrenci Sorularının Analizi Sonuçları

	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%	f	%
Çok Fazla	24	32	10	13,3	0	0
Fazla	30	40	16	21,3	6	8
Uygun	21	28	49	65,4	69	92
Toplam	75	100	75	100	75	100

Kelime sayısı açısından “uygun” görülen öğrenci sorularına; “*Materyal tasarımında üç boyutlu şekillerin kullanılması öğrenme açısından nasıl bir etkiye sebep olur?*”, “*Kullandığınız ders kitabı tasarım öğelerine uygun hazırlanmış mı? Neden?*”, “*Çizgi öğesinin öğretimde kalıcılıkla olan ilişkisini açıklayınız.*” örnekleri verilebilir. Kelime sayısı “fazla” görülen öğrenci sorularına; “*Bir şeklin boyutu görecelidir. Aynı boyutta fakat farklı renkteki şekillerin algılanması değişir mi?*”, “*Bütünlük görseli algılamayı ve yorumlamayı kolaylaştırır. Bütünlüğün kalıcı öğrenmeye etkisi nedir?*”, “*İlkokul 1. sınıfta okuyan bir çocuğun uzun bir yol boyunca çizdiği sıra sıra ağaçların hepsinin aynı boyda olması tasarım öğesi olan boyutun hangi özelliğine dikkat çeker?*” örnekleri verilebilir. Kelime sayısı “çok fazla” görülen öğrenci sorularına; “*İki boyut, insanlar için bir hayaldir. Bizim dünyamız üç boyutludur. Bu yüzden üç boyut, anlamayı kolaylaştırır. Ancak, öğrenciler tahtada gördüğü prizmayı genellikle üç boyutlu olarak değil de iki boyutlu olarak algırlar. Üçüncü boyutu fark edemezler. Bunun sebebi nedir?*”, “*%10’u renk körü olan bir sınıfta materyal tasarlarken; a- Renk körü olan öğrencilere özgü ayrı bir materyal mi hazırlamalıyız? b- Fakat; vakit kaybı olacağından, diğer öğrencilerin dikkati dağılacığından ve kopukluk olacağından dolayı tüm öğrencileri kapsayan bir materyal mi hazırlanmalıdır?*” örnekleri verilebilir.

Bu değerlendirmeler çerçevesinde Tablo 3.1’de görüldüğü gibi kelime sayısı “çok fazla” (%32) ve “fazla” (%40) olan sorular en çok I. deney grubundaki öğrenciler tarafından; “uygun” olan sorular ise kontrol grubundaki (%92) öğrenciler tarafından sorulmuştur. Buna göre sorudaki kelime sayısının uygunluğu açısından II. deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sordukları sorularının, I. deney grubuna göre daha uygun olduğu söylenebilir. Bu durum II. deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sordukları soruların hatırlamaya dayalı ve alt düzeyde düşünmeyi gerektiren basit yapıları sorular olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 3.2. Vurgu Yerinin Doğruluğuna Göre Öğrenci Sorularının Analizi Sonuçları

	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%	f	%
Doğru	55	73,3	68	90,7	69	92
Yanlış	20	26,7	7	9,3	6	8
Toplam	75	100	75	100	75	100

Vurgunun yeri açısından “doğru” olarak kabul edilen öğrenci sorularına; “Zemindeki boşluklarla şekildeki boşlukların farklı renkte olmasının etkilerini yazınız”, “Bir görseli hazırlarken bütünlüğü sağlamak için neler yapılabilir?”, “Bir görsel tasarımda önemli olan yerlerin vurgulanması öğrenenlere ne gibi katkılar sağlar” örnekleri verilebilir. Vurgu yeri “yanlış” olarak değerlendirilen öğrenci sorularına ise; “Çizgi, şekil ve dokuyu karşılaştırdığımızda hangisi bilgilerin somutlaştırılmasında ön plandadır?”, “Öğretim amaçlı materyallerde, bir görselin boyutuna, materyaldeki boş alan veya görselin güzelliğine göre mi karar verilmelidir? Böyle değilse neye dayalı olarak karar verilmelidir?”, “Sizce neden her hangi bir tasarımda ilk olarak sol üst köşeye bakılır? örnekleri verilebilir.

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi vurgu yeri “doğru” olarak değerlendirilen sorular en fazla II. deney (%90,7) ve kontrol (%92) gruplarındaki öğrenciler tarafından; “yanlış” olarak değerlendirilen sorular ise I. deney (%26,7) grubundaki öğrenciler tarafından sorulmuştur. Buna göre soru cümlelerindeki vurgunun uygunluğu açısından II. deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sordukları sorularının, I. deney grubuna göre daha uygun olduğu söylenebilir. Bu durum II. deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sordukları soruların daha basit yapıları sorular olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 3.3. Cümle Kurgusunun İyiliğine Göre Öğrenci Sorularının Analizi Sonuçları

	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%	f	%
İyi	19	25,3	48	64	42	56,0
Orta	28	37,3	15	20	12	16,0
Kötü	28	37,3	12	16	21	28,0
Toplam	75	100	75	100	75	100

Cümlelerin kurgusu açısından “iyi” olarak değerlendirilen öğrenci sorularına; “Bir tasarımda kuralların neden gerekli olduğunu kompozisyon şeklinde yazınız”, “Ders kitaplarının kenarlarında sizce neden boşluklar bırakılmaktadır?”, “Görsel materyal tasarımında renk unsuru çok önemlidir. Bu unsur etkili biçimde nasıl kullanılabilir? örnekleri verilebilir. Kurgusu “orta” düzeyde olarak değerlendirilen öğrenci sorularına; “Görsel tasarıma dikkat eden bir öğretmen hazırladığı sunumda turuncu zemin üzerine hangi renkte yazı kullanılabilir?”, “Ali okuduğu iki metin parçasından A metninin yazıları rast gele yazıl-

muş, B metnini yazıları ise hizalanmış ve bir bütün şeklinde yazılmıştır. Buna göre Ali hangi metni daha iyi anlamıştır.”, “Sizce öğrencilere resimleri nasıl yorumlayacaklarının öğretilmesinin günlük hayata yansımaları nasıl olur? örnekleri verilebilir. Kurgusu “kötü” olarak değerlendirilen öğrenci sorularına ise; “Tasarım öğelerinin hepsini kullanarak en etkili yanlarını söyleyin”, “Tasarım öge ve ilkeleri araştırmalarının çoğunlukla Avrupa merkezinde yapılmasını değerlendiriniz.”, “Tasarım ilkelerinden birine uymadık görsel materyal hazırlarken, bu materyalimizi nasıl etkiler” örnekleri verilebilir.

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi cümlelerin kurgusu açısından “iyi” olarak değerlendirilen sorular en fazla II. deney (%64) ve kontrol (%56) gruplarındaki öğrenciler tarafından; “orta” olarak değerlendirilen sorular I. deney (%37,3) grubundaki öğrenciler tarafından; “kötü” olarak değerlendirilen sorular ise I. deney grubundaki (%37,3) öğrenciler tarafından sorulmuştur. Buna göre soru cümlelerinin kurgusu yönüyle II. deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sordukları sorularının, I. deney grubuna göre daha uygun olduğu söylenebilir. Bu durum II. deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sordukları soruların daha basit yapıları sorular olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 3.4. Anlam Yönüyle Uygun Kelimelerin Seçilmişliğine Göre Öğrenci Sorularının Analizi Sonuçları

	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%	f	%
İyi	35	46,7	55	73,3	27	36,0
Orta	33	44,0	11	14,7	11	14,7
Kötü	7	9,3	9	12	37	49,3

Anlam yönüyle uygun kelimelerin seçilmişliğine göre “iyi” olarak kabul edilen öğrenci sorularına; “Bir tasarımda çizgilerin yatay, dikey veya eğik olarak kullanılması algılama üzerinde nasıl bir etki yapar”, “Bir resme derinlik özelliği hangi tasarım ilkeleriyle verilir”, “Sizce görsel materyallerin sınırlılıklarını gidermek için neler yapılabilir?” örnekleri verilebilir. “Orta” düzeyde uygun kelimelerin seçildiği kabul edilen öğrenci sorularına; “Demokrasiyle ilgili olarak yakınlık ilkesini de dikkate alarak bir rapor yazınız”, “Sizce sunulan bir materyali değerlendirirken hangi faktörlere önem verirsiniz?”, “Tasarım düşüncesinin soyuttan somuta taşınmasıdır. Bu tanım tasarımın amacını da yansıtmaktadır. Bu tanımdan yola çıkarak tasarımın somutlaştırdığı düşünceyi hangi yönleriyle ele almalıdır? örnekleri verilebilir. Seçilen kelimelerin uygunluğu “kötü” olarak değerlendirilen öğrenci sorularına ise; “Bir şeklin boyutu görecelidir. Aynı boyutta fakat farklı renkteki şekillerin algılanması değişir mi?”, “İnsanın bir görsel materyalde sahip olduğu algılar seçicidir. Öğrenciyi materyalin genelinde ilgili hale getirmek için materyal bütün yönleriyle nasıl hazırlanmalıdır?”, “Birbirinden bağımsız görseller sizce hangi denge unsuruna göre görselleştirilmelidir?” örnekleri verilebilir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi anlam yönüyle iyi kelimelerin seçilmişliğine göre “iyi” olarak değerlendirilen sorular en fazla I. (%46,7) ve II. (%73,3) deney gruplarındaki öğrenciler tarafından; “orta” olarak değerlendirilen sorular I. deney (%44,6) grubundaki öğrenciler tarafından; “kötü” olarak değerlendirilen sorular ise kontrol grubundaki (%49,3) öğrenciler tarafından sorulmuştur. Buna göre I. ve II. deney grubundaki öğrencilerin kurdukları soru cümlelerinde kavramları daha doğru kullan-

dıkları söylenebilir. Bu durum I. ve II. deney grubundaki öğrencilerin soru örnekleriyle daha yoğun karşılaşmış olmalarından kaynaklanabilir.

4. Soruda Hedefin Açıklığı Açısından Öğrencilerin Soru Nitelikleri

Öğrenci sorularının Bloom (1995)'un bilişsel alan taksonomisine göre hedefinin açıklığına ilişkin sınıflama ve analiz sonuçları Tablo 4'de özetlenmiştir.

Tablo 4. Hedef Düzeyinin Açıklığına Göre Öğrenci Sorularının Analizi Sonuçları

	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%	f	%
İyi	40	53,3	49	65,3	32	42,7
Orta	21	28,0	19	25,3	14	18,7
Kötü	14	18,7	7	9,4	29	38,7
Toplam	75	100	75	100	75	100

Hedefinin açık olma yönüyle “iyi” olarak kabul edilen öğrenci sorularına; “Materyal tasarımında üç boyutlu şekillerin kullanılması öğrenme açısından nasıl bir etkiye sebep olur?”, “Tasarım ilkeleri ve öğelerini göz önünde bulundurarak Sosyal Bilgiler dersine yönelik bir ders materyali hazırlayınız?”, “Bir tasarımda tasarım ilkelerinden dengenin tam olarak uygulanmaması tasarımı nasıl etkiler?” örnekleri verilebilir. “Orta” olarak kabul edilen öğrenci sorularına; “Materyal tasarımında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler nelerdir? ve materyallerin eğitim-öğretim ortamına olan katkılarından bahsediniz”, “Tasarım öge ve ilkeleri araştırmalarının çoğunlukla Avrupa merkezinde yapılmasını değerlendiriniz.”, “Materyal tasarlarken hitap edeceğimiz kitlenin duygularını, inançlarını dikkate almalı mıyız? Faydası veya zararı ne olabilir?” örnekleri verilebilir. Hedef düzeyinin açıklığı “kötü” olarak değerlendirilen öğrenci sorularına ise; “Bir şeklin boyutu görecelidir. Aynı boyutta fakat farklı renkteki şekillerin algılanması değişir mi?”, “Tasarımı öğelerine ayırınız?”, “Çizgi, şekil, alan, boyut v.b. ilkeleri kullanarak görsel tasarım ve anlatma konusu arasındaki ilişkiyi belirtiniz” örnekleri verilebilir.

Tablo 4'de görüldüğü gibi hedefin açıklığına göre “iyi” olarak değerlendirilen sorular en fazla I. (%53,3) ve II. (%65,3) deney gruplarındaki öğrenciler tarafından; “orta” olarak değerlendirilen sorular I. deney (%28,0) grubundaki öğrenciler tarafından; “kötü” olarak değerlendirilen sorular ise kontrol grubundaki (%38,7) öğrenciler tarafından sorulmuştur. Buna göre hedefin açıklığı yönüyle II. ve I. deney grubundaki öğrencilerin sordukları sorularının, kontrol grubuna göre daha uygun olduğu söylenebilir. Bu durum II. ve I. deney grubundaki öğrencilerin öğretim esnasında sorularla daha çok karşılaşmış olmalarında kaynaklanabilir.

5. Sorunun Kapsam ve Sınırlılığı Açısından Öğrencilerin Soru Nitelikleri

Öğrencilerin yazdıkları soruların kapsam ve sınırlılıklarının analiz sonuçları, Tablo 5'de özetlenmiştir.

Tablo 5. Kapsam ve Sınırlılıklarına Göre Öğrenci Sorularının Analizi Sonuçları

	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%	f	%
İyi	36	48,0	45	60	30	40,0
Orta	23	30,7	20	26,7	8	10,7
Kötü	16	21,3	10	13,3	37	49,3
Toplam	75	100	75	100	75	100

Kapsam ve sınırlılığı yönüyle “iyi” kabul edilen öğrenci sorularına; “Bütünlük ilkesini göz önüne alarak toprak türlerini konusunu şematize ediniz”, “Görsel materyalin iki ya da üç boyutlu olması algılamayı nasıl etkiler?”, “Bir slaytta konunun gerçek bir resimle ya da basit çizimlerle anlatılması öğrenciye neler sağlar?” örnekleri verilebilir. “Orta” olarak kabul edilen öğrenci sorularına; “Bir resim bir kelimeye bedeldir sözü ile resimler her şeyi anlatabilir sonucu çıkarabilir miyiz. Neden?”, “Özellikle küçük yaş gruplarında, ders anlatımı esnasında görsel materyal kullanan bir öğretmen, öğrencilere bilinmeyen nesnelere boyutunu göstermek için hangi yolları kullanmalıdır?”; “Boyut hakkındaki yargımız çevreleyen cisimler hakkındaki bilgilerimize bağlıdır. Bu durumun sebebi nedir?” örnekleri verilebilir. Kapsam ve sınırlılığı “kötü” olarak değerlendirilen öğrenci sorularına ise; “Bilgilerin düzenle veya düzensiz hıızalanması kolay öğrenmeyi ve hatırlamayı etkiler mi?”, “Tasarım ilkelerinin birine uymadık görsel materyal hazırlarken, bu materyalimizi nasıl etkiler?”, “Bütünlük kullanılarak nasıl bir materyal hazırlayabilirsiniz?” örnekleri verilebilir.

Tablo 9’da görüldüğü gibi kapsam ve sınırlılık açısından “iyi” olarak değerlendirilen sorular en fazla II. (%60,0) deney grubundaki öğrenciler tarafından; “orta” olarak değerlendirilen sorular I. deney (%30,7) grubundaki öğrenciler tarafından; “kötü” olarak değerlendirilen sorular ise kontrol grubundaki (%49,3) öğrenciler tarafından sorulmuştur. Buna göre hedefin açıklığı yönüyle II. ve I. deney grubundaki öğrencilerin sordukları sorularının, kapsam ve sınırlılık yönüyle daha uygun olduğu söylenebilir. Bu durum II. ve I. deney grubundaki öğrencilerin öğretim esnasında sorularla daha çok karşılaşmış olmalarında kaynaklanabilir.

6. Sorunun Faydalılığı/Önemliliği Açısından Öğrencilerin Soru Nitelikleri

Öğrenciler tarafından yazılan soruların alan (ders) açısından faydalı ya da önemli bir bilgiyi yoklama düzeyine göre uygunluğu açısından yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6. Faydalılık/Önemlilik Açısından Öğrenci Sorularının Analizi Sonuçları

	1. Deney Grubu		2. Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%	f	%
İyi	35	46,7	29	38,7	16	21,3
Orta	27	36,0	19	25,3	18	24,0
Kötü	13	17,3	27	36	41	54,7
Toplam	75	100	75	100	75	100

Alan (ders) açısından önemli bir bilgiyi yoklama düzeyine göre “iyi” olarak değerlendirilen öğrenci sorularına; “İnceleyeceğimiz bir ders materyalini tasarım ilke ve öğelerini göz önüne alarak eleştiri ve önerileriniz ortaya koyunuz. Genel bir değerlendirmede bulununuz”, “Bir öğretmen coğrafya dersinde ovaları ve çeşitlerini slayt şeklinde hazırlamıştır. Fakat dersin sonunda öğrencilerin, bir bütün haliyle ortaya koymadıkları görülmüştür. Sizce bunun nedenleri neler olabilir?”, “Tasarım öğeleri materyal tasarımını nasıl etkiler?” gibi örnekler verilebilir. “Orta” düzeyde değerlendirilen öğrenci sorularına; “Bir sınıftaki öğrencileri düşünsek öğrencilerden bazıları dersi, tartışmaları dinleyerek bazıları en iyi görerek bazıları okuyarak ve bazıları da en iyi bilgiyi araç gereçlerle sunulduğunda öğrenir. Yani kısacası öğrenciler farklı durumlarda öğrenir. Bu durumda öğretmenin sadece araç gereçlerle yani materyallerle dersi sunması ne kadar doğrudur?”, “Şekil zemin uyumu hangi yönde önemlidir ve öğrenmeyi nasıl etkiler?”, “Bütünlüğün sağlamadığı bir görselde anlama ne derecede etkilenir?” örnekleri verilebilir. “Kötü” olarak değerlendirilen öğrenci sorularına ise; Tasarım öğe ve ilkeleri araştırmalarının çoğunlukla Avrupa merkezinde yapılmasını değerlendiriniz., “Hangi renk bilgilerin akılda kalıcı olmasını sağlar? İnsanların ilk olarak ilgilisi çeken hangi renk nesnelere?”, “Görsel materyallerin iki boyutlu veya üç boyutlu oluşu algılamayı nasıl etkiler?” örnekleri verilebilir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi faydalılık/önemlilik açısından “iyi” (%46,7) ve “orta” (%36) olarak değerlendirilen sorular en fazla I. deney grubundaki öğrenciler tarafından; “kötü olarak değerlendirilen sorular ise kontrol grubundaki (%54,7) öğrenciler tarafından sorulmuştur. Buna göre faydalılık yönüyle I. deney grubundaki öğrencilerin sordukları soruların daha iyi olduğu söylenebilir. Bu durum I. deney grubuna dönük olarak yapılan öğretim sürecinde kullanılan soruların öğretim elemanı tarafından özellikle konuları örgütleyebilecek şekilde yapılandırılmış olmasından; ayrıca bu soruların hem öğretim materyalinden, hem de sözlü olarak kullanılmasından kaynaklanabilir.

Sonuç ve Tartışma

1. Soru basamakları dikkate alındığında deney gruplarındaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yoğun bir şekilde genişletme türü sorular yazmakta; kontrol grubundaki öğrencilerin ise deney gruplarındaki öğrencilere göre daha yoğun şekilde bilişsel bellek ve birleştirme türü sorular yazmaktadır. Buna karşılık her üç gruptaki öğrenciler de, değerlendirme düzeyinde çok az ve birbirine yakın miktarda soru yazmaktadır.

I. ve II. deney grubu arasında yazdıkları soru düzeyleri açısından önemli bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bu durum deney gruplarındaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yoğun şekilde üst düzeyde sorular yazabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim, soru sorma becerilerinin geliştirilmesi için verilen eğitimle, bireylerin soru sorma tutum ve becerilerinde olumlu gelişmelerin sağlandığı, araştırmalarla belirlenmiştir (Akbulut, 1999, 38; Filiz, 2002; Mueher, 2007, 265; Ragland, 2007, 222; Hall ve Scott, 2007, 257).

Ancak burada vurgulanması gereken daha önemli yön, soru sorma ile ilgili eğitim alan ve öğretim sürecinde soruların daha yoğun şekilde kullanıldığı I. ve II. deney gruplarındaki öğrencilerin sorularının daha üst düzey sorular olmasıdır. Açık göz (2004, 253)’e göre öğretmenlerin düzeyli sorular sorması, eğitimle sağlanabilmektedir. Glesiman ve diğerleri (1988) ve Orlich ve diğerleri (1988)’nin araştırma-

ları da bu düşüncüyü desteklemektedir. Sadker ve Cooper (1979) ile Andre ve Anderson (1978) ise soru sorma ve cevap verme konusunda öğrencilerin eğitiminin de en az öğretmenlerin eğitimi kadar önemli olduğunu; onların da üst düzey soru sorma konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Akt. Açıkgöz, 2004, 264). Literatür incelendiğinde; “nitelikli soru” kavramı ile ifade edilmeye çalışılan soruların önemli özelliklerinden birinin, üst düzeyde düşünmeyi gerektiren sorular olduğu dikkati çekmektedir. Yapılan araştırmalar, üst düzey soruların; öğrenmeyi derinleştirdiğini, anlamlı öğrenmeye teşvik ettiğini ortaya koymaktadır (Yeşil, 2008b, 347; Açıkgöz, 2004, 252-253; Kauchak ve Eggen, 1998, 152; Filiz, 2002, 30). Bu düşünceler, yapılan bu araştırmanın bulguları ile de tutarlık göstermektedir. Buna göre öğretim materyalinde soruların kullanılmasının öğrencilerin daha üst düzey sorular sorabilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

2. Soru türlerinin alt kategorileri dikkate alındığında I. deney grubundaki öğrencilerin yazdığı sorular yoğunlukla üretme ve yönlendirme; II. deney grubundaki öğrencilerin yazdığı sorular yoğunlukla deşme; kontrol grubundaki öğrencilerin yazdığı sorular ise hatırlama türü sorulardır. Bu durum soru düzeyleri yükseldikçe, buna paralel olarak soru türlerinde de üretme ve yönlendirme sorularına doğru bir yönelişin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3. Öğrencilerin soru cümlelerinin güzelliği analiz edildiğinde;

3.1. Kullanılan kelime sayısı yönüyle; I. deney grubundaki öğrencilerin 2. deney ve kontrol grubundaki öğrencilere göre; II. deney grubundaki öğrencilerin ise kontrol grubundaki öğrencilere göre yazdıkları soru cümlelerinde daha fazla kelime kullanma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin soruları, kelime sayısı açısından genellikle diğerlerine göre daha uygun bulunmuştur. Bu durum, yazılan soruların nitelikleri ile ilişkili olarak açıklanabilir. Yukarıda da belirtildiği gibi, özellikle I. ve II. deney gruplarında yer alan öğrencilerin sorularının üst düzeyde düşünme davranışlarını yoklayıcı olması, soru cümlelerinin daha uzun olmasını beraberinde getirmiş olabilir. Çünkü üst düzeyde düşünmeyi gerektirecek bir soru kurgulayabilmek için bireyler, gerek soru cümlesini yapılandırırken gerekse soru cümlesine zemin oluşturmak için bilgi içeren cümleler yazma ihtiyacı duymuş olabilirler.

3.2. Vurgu yerinin doğruluğu ve cümlenin kurgusu açısından; I. deney grubundaki öğrenciler II. deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilere göre; II. deney grubundaki öğrenciler ise kontrol grubundaki öğrencilere göre yazdıkları sorularda daha çok vurgu ve kurgu hataları yapmışlardır. I. ve II. deney grubundaki öğrencilerin açık uçlu, üst düzeyde düşünmeyi gerektiren ve uzun cümleleri içeren sorular yazmayı tercih etmiş olmaları, soru cümlelerinde vurgu ve kurgu hataları yapma oranlarını yükseltmiş olabilir. Nitekim buna karşılık kontrol grubundaki öğrenciler, yukarıda da belirtildiği gibi alt düzeyde düşünmeyi gerektiren ve kelime sayısı az olan soruları daha çok tercih etmişlerdir.

3.3. Anlam yönüyle uygun kelimelerin seçilme düzeyleri açısından I. ve II. deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre uygun kelimeleri seçme yönüyle daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir. I. ve II. deney grubundaki öğrencilerin daha üst düzeyde sorular sorabilmeleri, bu sonucu doğurmuş olabilir. Nitekim üst düzeyde soru sorabilmek, alt düzeyde düşünme davranışlarını içe-

ren kavram bilgisine daha iyi düzeyde hakim olmalarını gerektirir (Morgan ve Saxton, 1994, 7; Kauchak ve Eggen, 1998, 152). Bloom'un taksonomisi de bu düşünceyi temel almaktadır (Sönmez, 2007, 50). Üst düzey sorular anlamlı öğrenmeyi teşvik ettiği gibi aynı zamanda anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmiş bireyler tarafından sorulabilirler (Açıkgöz, 2004, 250; Good ve Brophy, 2000, 373; Kauchak and Eggen 1998:165). Bir başka ifade ile üst düzeyde soru sorabilmek öncelikle üst düzeyde düşünebilmeyi; üst düzeyde düşünebilmek ise bilgi zemininin sağlam ve yeterli olmasını gerektirir.

4. Hem soruların hedeflediği düşünme basamakları açısından açıklığı hem de gerektirdiği cevabın kapsam ve sınırlılığı dikkate alındığında deney gruplarındaki öğrencilerin yazdığı sorular, kontrol grubundaki öğrencilerin sorularından daha iyidir. Deney gruplarındaki öğrencilerin yazdığı soru düzeylerinin yoğunlukla yüksek olması, öğrencilerin sormak istediklerini daha net olarak belirlemelerinden ve daha yeterli bilgi zeminine sahip olmalarından kaynaklanabilir.

5. Soruların eğitsel fayda veya alan açısından önemi dikkate alındığında; I. deney grubundaki öğrencilerin sorularının diğer gruplara göre; II. deney grubundaki öğrencilerin sorularının ise kontrol grubundaki öğrencilerin sorularına göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazmış oldukları soruların büyük bir kısmının alt düzeyde düşünmeyi ve ezber bilgiyi gerektirmesi; üst düzeyde soru sorabilecek bilgi yeterliklerine sahip olamayışları, detay denilebilecek bilgilerin organize edilmesine dönük sorular olması, alan açısından ya da eğitsel açıdan faydası düşük soruların sorulmasını beraberinde getirmiş olabilir.

Sonuç olarak deney gruplarındaki öğrencilerin soruları düzey, soru türü, hedeflerin açıklığı, kapsam ve sınırlılığı ve faydalılığı/önemi açısından kontrol grubundaki öğrencilerin sorularından daha niteliklidir. Ayrıca deney gruplarındaki öğrenciler genellikle açık uçlu soruları tercih ederken, kontrol grubundaki öğrenciler kapalı uçlu sorular tercih etmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin soruları ise soru ifadesinin güzelliği açısından deney gruplarından daha estetikdir. Kontrol grubundaki öğrenci soruların genellikle bilişsel bellek ve birleştirme düzeyinde olmasından dolayı daha kısa cümlelere ihtiyaç duyması, kontrol grubundaki öğrencilerin soru ifadelerinin, deney grubundaki öğrencilerin soru ifadelerinden daha güzel olmasına neden olmuş olabilir.

Buna göre öğrencilere soru sorma becerilerinin kazandırılmasında; öğretim materyallerinde soruların kullanılmasının ve soruların nitelikleri ile ilgili öğrencilere bilgi aktarımının yapılmasının, öğrencilerin nitelikli sorular sorabilme yeterlikleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Buradan hareketle; öğretim materyallerinde soru ifadelerinin mesaj tasarım stratejisi olarak benimsenmesi ve öğrencilere derslerde soruların önemi ve soruların niteliklerine ilişkin açıklamalar yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, Kamile Ün. (2004). **Aktif Öğrenme**. 6. baskı. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- AKBULUT, Turgay. (1999). **İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- BARTH, James.L., Demirtaş, Abdulah. (1997). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi-Kaynak Üniteler**. YÖK-Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Yayınları, Ankara.
- BERCİ, Margaret E. & Griffith, Bryant. (2005). **“What Does It Mean to Question?”**, *Interchange*. 36(4), 405-430.
- CHIN, Christine. (2004). **“Questioning Students In Ways That Encourage Thinking”**, *Teaching Science*. 50,4..
- DILLON, James. T. (1988). **Questioning And Teaching: A Manual Of Practice**. Teachers College Pres, New York. Available: 02.06.2009: http://books.google.com.tr/books?id=IwwOAAAAQAAJ&pg=PA58&lpg=PA58&dq=j++t+dillon,+1988&source=bl&ots=N98lKsE4_O&sig=afMune5zSYc2d2ujKKUgks3Nu8&hl=tr&ei=HoglSvGaDMaF_QaWkojtBw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3#PPA249,M1
- DRAKE, Frederick D. & Brown, Sarah D. (2003). **“A Systematic Approach to Improve Students’ Historical Thinking”**. *The History Teacher*, 37(2), paragraph 1-41. Retrieved June 20, 2007 from <http://www.historycooperative.org/journals/ht/36.4/drake.html>.
- FİLİZ, Sevil B.(2002). **“Soru-cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi”**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- GERAY, Haluk. (2006). **Toplumsal Araştırmalarda Nicel ve Nitel Yöntemlere Giriş**. 2. Baskı. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- GOOD, Thomas L., Brophy, Jere E. (2000). **Looking in Classroom**. Longman, New York.
- HALL, Timoth D. & Scott, Renay. (2007). **“Closing The Gap Between Professors And Teachers: ‘Uncoverage’ as A Model of Development for History Teachers”**, *The History Teacher*, 40 (2), 257-263.
- HARDİNG, James Craig. (1999). **“Teachers’ Conceptions of History Education: A Phenomenographic Inquiry**. The University of British Columbia, UMI Microform 800-521-0600. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis., The Universty of British Columbia. Bell & Howell Information and Learning.
- HICKMAN, Sarah. (2006). Social Significance Of Patterns Of Questioning In Classroom Discourse, Available, 25.06.2006: <http://cla.libart.calpoly.edu/~jbattenb/papers/hickman.html>).
- HOVER, Stephanie Van, Hicks, David & Irwin, William. (2007). **“Beginning Teachers Thinking Historically?”**, *International Journal of Social Education*, 22 (1), 85-114.
- KAUCHAK, Donald P. Eggen Paul D. (1998). **Learning and Teaching: Research Based Method**. A Viacom Company 160 Gould Street Needham Heights, Boston.
- KÖKDEMİR, Doğan. (2003). **Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Psikoloji Anabilim Dalı. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara
- KÜÇÜKAHMET, Leyla. (1997). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Gazi Kitabevi, Ankara.
- MENDEL-REYES, Meta. (1998). **“A Pedagogy for Citizenship: Service Learning and Democratic Education”**. *New Directions for Teaching and Learning*. 73, 31-38.

- MILLER, Grant R. (2007). **“Engaging Diverse Learners in Historical Thinking”**. Lynch Graduate School of Education, UMI Microform 3268509, Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Boston.
- MORGAN, Norah & Saxton, Juliana. (1994). **Asking Better Questions: Models, Techniques and Classroom Activities for Engaging Students in Teaching** . Pembroke Publishers, Ontario.
- MUEHER, Stephen. (2007). **“Building A Culture of Evidence Through Professional Development”**. *The History Teacher*, 40 (2), 265-273.
- OĞUZKAN, Ferhan A. (1989). **Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)**. Emel Matbaacılık. Ankara.
- ÖZDEN, Yüksel. (1997). **Öğrenme ve Öğretme**. Önder Matbaacılık. Ankara.
- POSTMAN, Neil. (1979). **Teaching As A Conserving Activity**. Delacorte Press, New York.
- RAGLAND, Rachel G. (2007). **“Changing Secondary Teachers’ Views of Teaching American History”**. *The History Teacher*, 40(2), 220-246.
- SÖNMEZ, Veysel. (2007). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. 13. Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara.
- SUNDBERG, Sara Brooks. (2006). **“An Investigation of the Effects of Exam Essay Questions on Student Learning in United States History Survey Classes”**, *The History Teacher*, 40 (1), 59-68.
- VOGLER, Kenneth E. (2005). **“Improve Your Verbal Questioning”**. *The Clearing House*. 79,(2), 98-103
- WIE (Westminster Institute of Education), (2000). **“Questioning Skills”**, *Launch Pad 9 Primary*. Oxford Brookes University. Available, 01.06.2009: <http://www.google.com.tr/search?hl=tr&q=dillon+1988&meta=&aq=f&oq=>
- YEŞİL, Rüştü. (2008a). **“Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretimde Sorulardan Yararlanma Yeterlikleri (Kırşehir Örneği)”**, *Milli Eğitim Dergisi*. 180, 105-122.
- YEŞİL, Rüştü. (2008b). **“Sosyal Bilgi Alanı Olarak Tarih Eğitiminde Soru Sorma Temelli Öğrenme”**, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu*, 345-351, Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi (14-16 Mayıs 2008), Çanakkale.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 2. baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.

CONTRIBUTION OF USING QUESTIONS AS A MESSAGE DESIGN TOOL TO QUESTION-ASKING SKILLS

Özgen KORKMAZ*

Rüştü YEŞİL*

Abstract

The present study aims to determine the effect of using questions as a message design tool on students' skills of asking quality questions. The study is a qualitative and applied one. The study group consists of a total of 75 students studying at the Faculty of Education in Ahi Evran University divided into three groups (two experiment groups and a control group). In the application process, questions were used as the message design tool in the 1st experiment group, while in the 2nd experiment group, the message design tool used was statements. Traditional training was used on control group. The results of the study indicated that using questions in instructional materials have influenced students' competence in asking quality questions. It suggested that questions should be used as message design tools on instructional materials.

Key Words: Message design, question asking, instruction

* Assistant Professor Dr.; Ahi Evran Un. Faculty of Education. BOTE

** Assistant Professor Dr.; Ahi Evran Un. Department of Educational Sciences.

TEKNOLOJİ VE TASARIM DERSİ PROGRAMINA İLİŞKİN DERSİN ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇILARI

Mustafa PALAZ*

Abdullah TOGAY**

Özet

“Teknoloji” ve “Tasarım” kavramları dünyada önem kazanmaktadır. Bu kavramlar eğitim sistemlerinin gerekli kademelerinde her geçen gün farklı derslerde önemini göstermektedir. Bu bağlamda ise ülkemizde de 2006 yılından itibaren 6., 7. ve 8. sınıflarda Teknoloji ve Tasarım isimli yeni bir ders uygulanmaya başlanmıştır. Dersin 1. ve 2. aşamalarında tasarım ağırlıklı olan ders, yapım kuşağı adı verilen 3. aşamaya gelindiğinde tamamen üretim odaklı uygulamaya yönelik tasarlanmıştır. Ancak, uygulamada teknolojik süreçlere duyulan ihtiyaç çerçevesinde çeşitli sorunların söz konusu olduğu söylenebilir. Bu dersin uygulama ve üretim süreçlerinde yaşanan problemlere ilişkin bir veri toplama işlemi gerçekleştirilmiş, bu süreçlerde sorun olduğu ve bir proje yönetim modelinin faydalı olacağı görüşü elde edilmiştir. Bu duruma göre çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Teknoloji, tasarım, proje yönetimi

Giriş

Eğitim ve teknoloji insan yaşamının daha etken duruma getirilmesinde önemli rolü olan iki temel öğedir. Her iki öğede insanın doğal ve sosyal çevresine egemen olma yönünde gösterdiği çabalarda başvurduğu iki temel araç olmuştur (Alkan, 1996, 14).

Bilgi ve teknolojinin her geçen gün daha çok yoğunlaştığı günümüzde, bireyin içinde yer aldığı teknolojik kültürle uyumlaştırılması, eğitim öğretim süreçlerinde mümkün olmalıdır. Bu görevin yeterince yerine getirilmesinin başlıca aracı teknoloji eğitimidir (İzciler, Keskin, Togay, 2004, 1204-1210).

Teknoloji eğitimi; bireyi, genel eğitimin bir parçası ve tamamlayıcısı olarak çalışma hayatının niteliklerini, üretim süreç ve tekniklerini ve araç-gereç ve donanımlarını genel boyutlarıyla tanıtarak teknolojiye ilişkin ortak değerleri kazandıran bilgi koludur (Karaağaçlı, 2002, 120).

Tasarım ise tasarılma üzerinde gelişir, olgunlaşır ve her alana ilişkin farklı olarak yorumlanır. Bu süreçte tasarım eğitimi de alana ilişkin olarak özelleşebilmekle birlikte tasarım ilkeleri çerçevesinde yoğunlaşır. Teknoloji ve Tasarım kavramları-

* Namık Kemal İlköğretim Okulu, Yerköy/YOZGAT

** Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Endüstriyel Teknoloji Eğitimi Bölümü, Gölbaşı/ANKARA

na ilişkin olarak hedeflenen bir eğitim sürecinde ise her iki anlayışın sentezlendiği bir sonuç söz konusudur.

Millî Eğitim Bakanlığı tüm bu gelişmelere eğitim sistemimizin de uyum sağlayabilmesi adına ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan dersleri 2006 yılından başlayarak kademeli bir şekilde dersleri ve derslerin konularının öğretilmesinde faydalanılan yöntem ve teknikler ile ders müfredatlarının yapısında ciddi bir takım değişikliklere gitmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından İş Eğitimi adı altında ilköğretimde okutulan, Ev Ekonomisi, Ticaret, İş ve Teknik ile Tarım dersleri kaldırılmış; bu şekilde İş Eğitimi anlayışından uzaklaşmıştır. Bu bir anlamda tekil olarak Teknoloji Eğitiminin de terk edilmesi şeklinde yorumlanabilir. 2006–2007 eğitim öğretim yılından itibaren Teknoloji ve Tasarım isimli yeni bir ders getirilmiştir. Bu derste öğretmenlere gönderilen kılavuz kitap incelendiğinde, öğrencilerin belirli bir zaman dilimi içerisinde ürettikleri ürünlerin değerlendirilmesinin yerine öğrencinin ürünü ortaya koyarken yaşadığı sürecin değerlendirilmesi anlayışının benimsendiği görülmektedir (TTKB, 2006, 5–237).

Talim Terbiye Kurulu ise resmi sitesinde 29.09.2006 tarihinde yayınladığı bir genelgesinde “Teknoloji ve Tasarım” dersinde ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, hazır proje setleri vb. öğrencilerin çalışmasıyla ortaya çıkarılmayan yazılı, görsel, işitsel ve diğer üç boyutlu eğitim araçlarının kullanılmaması gerektiği anlaşılmaktadır. Program bireysel beklenti, ilgi ve ihtiyaçlara göre farklı tasarımların ortaya çıkmasını öngörmektedir. Dolayısıyla tasarımları gerçekleştirmek için yapılacak etkinliklerde kullanılacak materyaller bireysel farklılıklara göre çeşitlenecek ve tek tip olmayacaktır. Aksi uygulamaların, programın öğretim yaklaşımı ile çelişeceği unutulmamalıdır (<http://ttkb.meb.gov.tr/>, 2006) şeklinde bir açıklama yaptığı gözlenmiştir. Talim terbiye kurulunun yaptığı bu açıklamalardan da anlaşıldığı üzere öğrenci merkezli bu yeni ders programı içerisinde öğrencilerin projelerini üretecekleri sürecin yönetimine ilişkin herhangi bir yardımcı kitap kullanılmasına izin vermemektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin getirecekleri proje önerilerini ele alıştan başlayarak, üretim ve sonrası süreçlere kadar geçecek zamanda, çok sayıda öğrencileri olduğu da düşünüldüğünde, onların projelerinin yönetiminde yardımcı olacak araçlara ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bu çerçevede özellikle teknoloji eğitimi alt yapısına sahip olmayan bir öğrenci gurubuyla, teknoloji eğitimi içeriği yüksek olabilecek problemlere çözüm arayışları doğrudan hazırı kullanmayı reddeden bir anlayışı da içerdiği bu durum projelerin yönetiminin oldukça karmaşık bilgileri gerektirdiği söylenebilir.

Mevcut eğitim sistemi içinde yer alan teknolojik bilgi ve beceriye sahip bireylerin yetiştirilmelerini amaçlayan teknoloji eğitiminin verimliliği, kalitesi ve etkinliği ise doğrudan doğruya bu alanda yetişmiş nitelikli öğretmenlerin mesleki başarısına bağlıdır (Karapınar,1992, 1–17). Bu ifade “Teknoloji ve Tasarım” dersleri içinde geçerli olabilecek bir ifadedir. Ancak tasarıma ilişkin süreç yönetimi ve öğrenci merkezli bir anlayışa sahip öğretmenlerin olması gerekliliği ifade edilebilir.

Bu konu değerlendirildiğinde alan öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerine sürekli sorgulamalar yapılması gerektiği ileri sürülebilir. Buna göre, son dönemde gerçekleşen ve ana kaynağının sayısal yetersizliği sebebi ile oldukça geniş bir yelpa-

zede çeşitliliğe neden olan branş öğretmenlerinin mevcut yapı içerisindeki konumlarının da sorgulanması önemli olacaktır.

Bu çalışma kapsamında, “Teknoloji ve Tasarım” Dersi uygulamaları çerçevesinde mevcut durumda kitap vb. araçların kullanılmayacak oluşuna bağlı bir uygulama açığı olup olmadığı ve varsa bu açığın bir proje yönetim modeli ile giderilmesine ilişkin görüşlerin ne şekilde olduğu yönünde değerlendirmeler yapılacaktır. Ayrıca, “Teknoloji ve Tasarım” Dersi branş öğretmenlerine ilişkin olarak öğretmenin yetişmiş olduğu ana kaynak farklılığı göz önünde bulundurulmak sureti ile öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirmeler yapılması, farklılıkların tespit edilmesi, öğretmenlerin öğrenci projelerini yönetirken hangi alanlarda zorlandıkları tespit edilmeye çalışılacak ve bu yönde de öneriler geliştirilecektir.

Teknoloji ve Tasarım Dersi

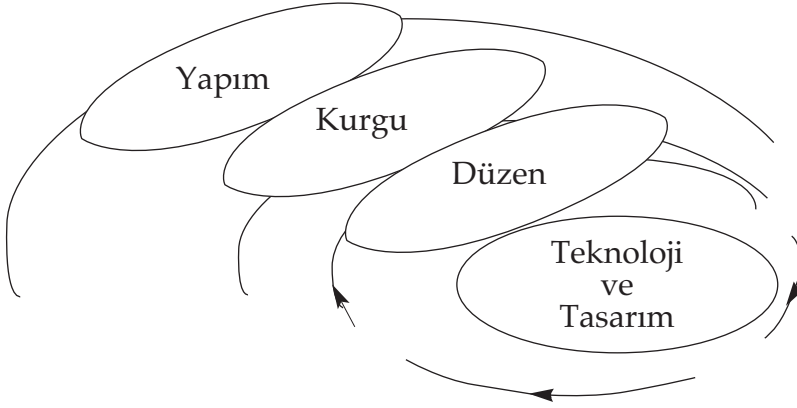
Programın Genel Amaçları, Vizyonu Ve Yapısı

Teknoloji ve Tasarım dersi programını tamamlayan ilköğretim öğrencilerinin şu davranışları gösterebilmesi amaçlanmaktadır:

1. Merak eden, soru sormaktan çekinmeyen, gözlem ve araştırma yapmaya hevesli bir kişiliğe sahip olmaları,
2. Çevresindeki olay ve mekânlar arasındaki ilişkiyi kendine has bir bakış açısıyla değerlendirmeleri,
3. Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için özgün çözümler üretmeleri,
4. Öz güvenini, hayal gücünü ve estetik duygularını geliştirmeleri,
5. Kendisi ve çevresi ile barışık, rekabete ve yeni yaşantılar edinmeye açık olmaları,
6. Bağımsız olarak düşünebilme alışkanlığı edinmeleri,
7. Özgün tasarımlar ortaya çıkarmaları,
8. Aldığı kararları değerlendirmeleri ve sorumluluklarını taşımaları,
9. Gelecek ile ilgili kurgular yapmaları,
10. Teknolojik gelişmeler karşısında kendilerini yenilemeleri,
11. Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etmeleri amaçlanmaktadır (TTKB, 2006, 5–237).

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; kendisinin ve toplumun yarınını daha yaşanabilir hâle getirmek için sorunların farkına varan, çözümler üreten, yaratıcı ve hayal gücü gelişmiş, düşüncelerini kurgulayan ve ifade eden, öğrenmeyi öğrenen, sorgulayan, girişimci, değişim ve gelişime açık sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmektir (TTKB, 2006, 5–237).

Program, her biri 6, 7 ve 8. sınıfta devam eden üç kuşaktan oluşmaktadır. Bunlar; “Düzen”, “Kurgu” ve “Yapım”dır. Kuşaklara özgü her yıl için ayrı ayrı odak noktaları tespit edilmiştir.



Şekil 1. Programda yer alan kuşaklar (TTKB, 2006, 5–237)

Bu kuşakların özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

“Düzen” kuşağında öğrenciler;

- Düşünmeyi öğrenme ve yaşamlarındaki olaylara farklı açılardan bakarak değerlendirme anlayışı geliştirirler.
- Doğadan, yaşamdan ve kendinden yola çıkarak mekân, yüzey, birim, tekrar, ritim, düzen, uyum, bütünlük, topluluk vb. kavramları yapılandırır.
- Değişkenliği olmayan biçimleri (kare, yuvarlak, çizgi) kullanarak özgün düzenler (tasarım) oluştururlar.
- Değişkenliği olmayan biçimlerle oluşturduğu düzende renk, yön ve oran kavramlarını ifade ederler.
- Yaratıcılıklarını; gözlem, arama, sorgulama ve denemelerle öğrenme sürecinde geliştirirler.
- Teknoloji ve tasarım kültürünün oluşması için gerekli zihinsel alt yapıyı oluştururlar (TTKB, 2006, 5–237).

“Kurgu” kuşağında öğrenciler;

- Yaratıcı düşüncelerini yaratıcı düşünmenin ilk basamağı olan düşünmeyi öğrenme yönünde adımlar atılan “düzen” kuşağındaki temel üzerine yapılandırır.
- Merak ve hayal ettikleri ile değiştirmeyi, geliştirmeyi ve kolaylaştırmayı düşündüklerinden
- Çözüme yönelik fikir ve hayal güçlerini yazarak, çizerek somutlaştırır.
- Çözüme yönelik düşüncelerini başkaları tarafından doğru anlaşılmasını sağlayacak nitelikte çizer ve çevresiyle paylaşırlar.
- Düşüncelerini yasal koruma altına alma süreçlerini fark ederler (TTKB, 2006, 5–237).

“Yapım” kuşağında öğrenciler;

- Diğer kuşaklarda geliştirdikleri becerilerini somut bir ürünle ortaya çıkarmada kullanırlar.
- Çevrelerindeki oluşumları gözlemleyerek olanlar ile olması gerekenleri fark ederler.
- Tasarım sürecini, sorunların çözümü için uygulayarak somut tasarımlar yaparlar.
- Tasarımlarını tanıtmaya yönelik etkinlikler planlayarak gerçekleştirirler.
- Ürünlerinde gerekli gördükleri inovasyonu yaparlar (TTKB, 2006, 5–237).

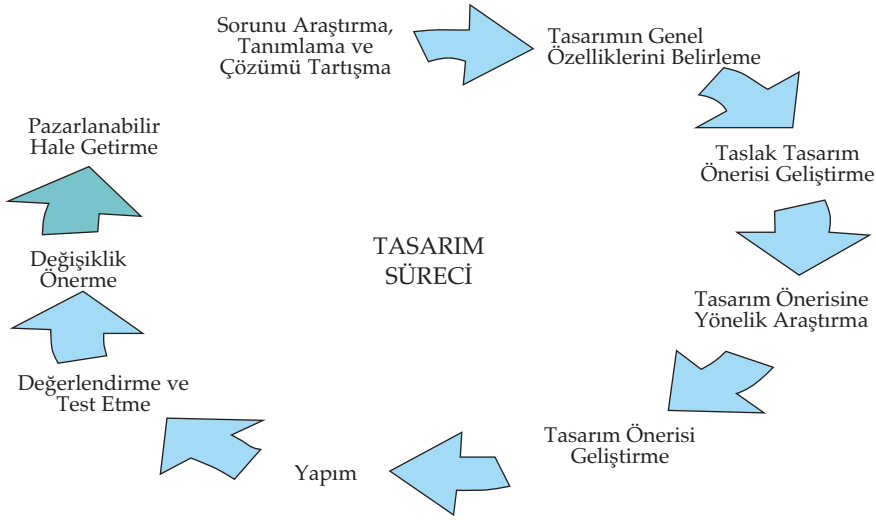
“Teknoloji ve Tasarım” dersinin özellikle yapım kuşağında öğrencilere proje üretimine dönük 6. sınıfta bir proje konusu ile ilgili dosya hazırlayarak bunu sınıfta sunmaya ve o projeyi üretirmeye yönelik çalışmalar yaptırıldığı söylenebilir. 7. Sınıfta ise bir önceki yıl oluşturduğu proje dosyasını daha da geliştirerek geliştirdiği projesini üretirmeye yönelik çalışmalar yaptırıldığı söylenebilir. 8. Sınıfta da isterse projesini daha da geliştirerek veya farklı bir projeyi yeniden yaparak her iki durumda da ürettiği projesi ile ilgili tanıtım çalışmaları ve inovasyon çalışmalarının yapılmasına yönelik etkinliklerin yer aldığı söylenebilir. Dersin hedeflerine ulaşabilmesi ve bu derste kılavuz kitapta sene sonunda yapılması gerekli görülen teknoloji şenliklerinin yapılabilmesi hiç şüphesiz öğrencilerin derste projeler üretebilmeleriyle mümkün olabilecek bir durumdur. Projelerin yapılabilmesi, projelerin aynı zamanda dersin öğretmeni tarafından iyide yönetilebilmesiyle gerçekleşebilir. Proje ve proje yönetiminin aşağıdaki tanımları da incelendiğinde anlaşılıyor ki birçok karmaşık bilgi ve becerileri bünyesinde barındırmaktadır.

Proje: Başlama ve bitişçi açıkça tanımlanmış aktivitelerle bütçe ve zaman kısıtı altında iyi tanımlanmış hedef ve amaçlara ulaşma eylemidir (<http://www.sayisalyontemler.com/node/8>, 2008).

Proje Yönetimi: Projeleri gerçekleştirmek için gerekli tüm araç ve tekniklerin bir arada kullanılmasıdır. Projenin tanımlanmasını, kategorize edilmesini ve gerçekleştirilmesini sağlamaya yönelik çalışmalar bütünüdür. Bu suretle her projede yer alan tanımlama, planlama, uygulama ve kontrol süreçlerine ilişkin aktiviteler proje yönetiminin bir parçasıdır (<http://www.sayisalyontemler.com/?q=node/9>, 2008).

Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi

Teknoloji ve Tasarım dersinde öğrencilerin kuşaklar sonrasındaki başarılarının değerlendirilmesinde öğrenci davranış gözlem formları ve öz değerlendirme formları kullanılmaktadır. Öğrenci davranış gözlem formlarının amacı ders öğretmenin öğrencilerinin işlenen kuşak içerisinde kılavuz kitapta belirlenmiş olan kazanımların davranışa dönüşüp dönüşmediğini tespit edebilmektir. Bu sayede ders öğretmeni her öğrencisini hangi kriterlere göre değerlendireceğini önceden görebilme şansına sahip olmaktadır. Ancak gözlem formlarında yer alan tüm davranışları öğretmenin gözlemlemesi zorunlu değildir. Yani ders öğretmenleri yaşanan coğrafi bölgenin öğrenci şartlarına göre formda yer alan davranışlar içerisinde istediği davranışları seçerek kendi gözlem formunu oluşturma şansına sahiptir. Bu çalışmada ise Teknoloji ve Tasarım dersinin yapım kuşağına yönelik 7. sınıf gözlem formu örneğine yer verilmiştir. Diğer 6. ve 8. sınıflarda da buna benzer gözlem formları öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.



Şekil 2. Tasarım süreci (TTKB, 2006, 5-237)

Yukarıdaki şekilde tasarım süreci ve bu sürece ait basamakları gösteren şekil yer almaktadır. 8. sınıflarda bu süreç takip edilirken; 6. ve 7. sınıflarda ise bu süreçte yer alan “Pazarlanabilir Hale Getirme” basamağının olmadığı bir tasarım süreci takip edilmektedir (TTKB, 2006, 5-237).

Materyal ve Metot

Çalışma süreci iki aşamalı olup ilk aşaması, tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmakta ve araştırmaya konu olan olay, birey ve nesnenin kendi koşulları içinde olduğu gibi ortaya konulduğu vurgulanmaktadır (Karasar, 1991, 77-79).

Tarama modeline dayalı araştırmalarda “durum nedir?”, “yapılmak istenen nedir?”, “ne idi?” ve “nelerden oluşmaktadır?” gibi sorularda açıklığa kavuşturulmaya çalışılmaktadır (Kaptan, 1993, 63). Tarama modeline dayalı araştırmalar evren hakkında bir yargıya varabilmek için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır.

Araştırmanın ikinci aşamasında bir model önerisi geliştirilmiş ve etkinliği iki farklı deney grubu üzerinde test edilmiştir.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Tarama modeli veri toplama aracının hazırlanması sürecinde literatürler incelenmiş ve Teknoloji Eğitimi alanında uzman kişilerin görüşlerinden faydalanılmıştır. Yapılan bu ön araştırmalardan destek alınarak 5 bölümden oluşan 42 maddelik bir anket formu hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Anket ilk olarak 11 kişilik bir gruba ön deneme amaçlı uygulanmıştır. Soruların anlaşılabilirliği 3'lü likert sistemine göre test edilmiş, anlaşılmayan ya da kısmen anlaşılabilen sorular üzerinde revizyonlar gerçekleştirilmiştir. Daha sonra veriler 2006 Kasım ve Aralık döneminde Yozgat il ve ilçeleri ile Ankara ilinin merkezi ilçelerinde yer alan okullarında görev yapan teknoloji ve tasarım öğretmenlerine yüz yüze görüşülerek, Artvin, Batman, Şanlıurfa, Ankara ilinin Haymana ilçesi, Gümüşhane, Adapazarı, Kocaeli ilinin Gebze ilçesi, Erzurum, Nevşehir illerindeki okullarda çalışan teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerine ise internet yolu kullanılarak 84 kişiden elde edilmiştir.

Proje Yönetim Modeli

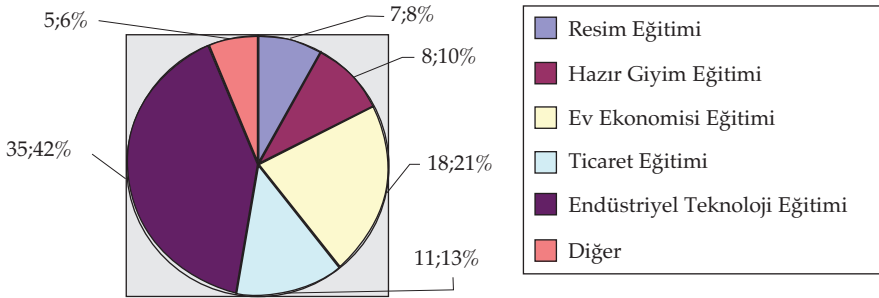
Elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerinin projelerinin yapımı aşamasında, elektronik, mekanik, elektrik, metal işleri, ağaç işleri, güç ve enerji, teknik analizler yapabilme, projelerin teknik resimlerinin çizilmesi ve projelerin maliyet hesaplarının yapılması şeklindeki 9 farklı başlık temelinde zorlandıklarını belirttikleri gözlenmiştir.

Verilerin Çözülmesi Ve Yorumlanması

Projede anket formları ile elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmış, anketin E bölümü dışında kalan sorular için frekans ve yüzdelik değerleri, E bölümü için ise parametrik olmayan istatistik test yöntemlerinden "Kruskal Wallis" testi uygulanmıştır.

Bulgular

Ankete katılan ders öğretmenleriyle ilgili mezuniyet bilgileri Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Ankete katılanların eğitim alanına göre dağılımları

Şekil 3'te araştırmaya katılanların 7 kişinin (%8,33) resim eğitiminden mezun olduğu, 8 kişinin (%9,52) hazır giyim eğitiminden mezun olduğu, 18 kişinin (%21,43) ev ekonomisi eğitiminden mezun olduğu, 11 kişinin (%13,00) ticaret eğitiminden mezun olduğu, 35 kişinin (%41,67) Endüstriyel Teknoloji Eğitimi mezun olduğu ve 5 kişinin bu alanların dışındaki alanların eğitiminden mezun oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım Dersi Programına İlişkin Görüşlere Olan Katılma Derecelerine Göre Dağılımı

B. Teknoloji ve Tasarım Dersi Programına ilişkin görüşlere olan katılma derecenizi belirtiniz.	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
N = 84						
1 Öğrencinin serbest düşünme yeteneğine katkı sağlamaktadır.	82	97,62	2	2,38	0	0
2 Öğrencinin tasarım yapma becerisine katkı sağlamaktadır.	75	89,29	4	4,76	5	5,95
3 Öğrencinin problemleri gözlemleme yeteneğine katkı sağlamaktadır.	74	88,10	7	8,33	3	3,57
4 Öğrencinin çözüm üretme yeteneğine katkı sağlamaktadır.	73	86,90	4	4,77	7	8,33
5 Öğrencinin araştırma sonucu mevcut çözümlere erişme yeteneğine katkı sağlamaktadır.	64	76,19	15	17,85	5	5,96
6 Öğrencinin çözüm metodlarını uygulamaya aktarma yeteneğine katkı sağlamaktadır.	50	59,52	23	27,38	11	13,10
7 Öğrencilerde Teknoloji Kültürünün oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlamaktadır.	59	70,24	13	15,48	12	14,32
8 Öğrencinin proje uygulama ve yönetme becerisine katkı sağlamaktadır.	63	75	14	16,67	7	8,33
9 Öğrencinin ortak çalışma yürütme becerisine katkı sağlamaktadır.	68	80,95	13	15,48	3	3,57
10 Öğrencilerin yaratıcılıklarını; gözlem, arama, sorgulama ve denemelerden oluşan bir öğrenme süreci içerisinde geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.	68	80,95	8	9,52	8	9,52
11 Öğrencilerin başkaları tarafından da anlaşılabilen projeler üretebilmelerine olanak sağlamaktadır.	48	57,14	27	32,14	9	10,72
12 Dersin programı öğrencilerin bireysel beklenti, ihtiyaç ve ilgilerine göre şekilleneceği için esnek bir yapıya sahiptir.	61	72,62	14	16,67	9	10,71
13 Dersin programı uygulamada, öğrenciyi aktif bir katılımcı ve sorunları araştırmacı birey hâline getiren, öğrenci merkezli yaklaşımı esas almıştır.	72	85,71	9	10,71	3	3,58
14 Dersin programı öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri teorik ve soyut olan bilgilerini somut ve anlaşılır projeler haline getirebilmelerini sağlayıcı niteliktedir.	54	64,29	12	14,28	18	21,43

Yukarıdaki tablo incelendiğinde anketin “B” bölümüyle ilgili aşağıdaki bulguların elde edildiği söylenebilir:

Anketi dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin;

1. 82 kişinin (%97,62) Teknoloji ve tasarım dersinin “Öğrencinin serbest düşünme yeteneğine katkı sağlamaktadır.” düşüncesine katıldığını belirttikleri,
2. 75 kişinin (%89,29) Teknoloji ve tasarım dersinin “Öğrencinin tasarım yapma becerisine katkı sağlamaktadır.” düşüncesine katıldığını belirttikleri,
3. 74 kişinin (%88,10) Teknoloji ve tasarım dersinin “Öğrencinin problemleri gözlemlene yeteneğine katkı sağlamaktadır.” düşüncesine katıldığını belirttikleri,
4. 73 kişinin (%86,90) Teknoloji ve tasarım dersinin “Öğrencinin çözüm üretme yeteneğine katkı sağlamaktadır.” düşüncesine katıldığını belirttikleri,
5. 64 kişinin (%76,19) Teknoloji ve tasarım dersinin “Öğrencinin araştırma sonucu mevcut çözümlere erişme yeteneğine katkı sağlamaktadır.” düşüncesine katıldığını belirttikleri,
6. 50 kişinin (%59,52) Teknoloji ve tasarım dersinin “Öğrencinin çözüm metodlarını uygulamaya aktarma yeteneğine katkı sağlamaktadır.” düşüncesine katıldığını belirttikleri,
7. 59 kişinin (%70,24) Teknoloji ve tasarım dersinin “Öğrencilerde Teknoloji Kültürünün oluşmasına ve gelişmesine katkı sağlamaktadır.” düşüncesine katıldığını belirttikleri,
8. 63 kişinin (%75) Teknoloji ve tasarım dersinin “Öğrencinin proje uygulama ve yönetme becerisine katkı sağlamaktadır.” düşüncesine katıldığını belirttikleri,
9. 68 kişinin (%80,95) Teknoloji ve tasarım dersinin “Öğrencinin ortak çalışma yürütme becerisine katkı sağlamaktadır.” düşüncesine katıldığını belirttikleri,
10. 68 kişinin (%80,95) Teknoloji ve tasarım dersinin “Öğrencilerin yaratıcılıklarını; gözlem, arama, sorgulama ve denemelerden oluşan bir öğrenme süreci içerisinde geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.” düşüncesine katıldığını belirttikleri,
11. 48 kişinin (%57,14) Teknoloji ve tasarım dersinin “Öğrencilerin başkaları tarafından da anlaşılabilen projeler üretebilmelerine olanak sağlamaktadır.” düşüncesine katıldığını belirttikleri, 27 kişinin (%32,14) ise bu görüşe kararsızım dediği,
12. 61 kişinin (%72,62) Teknoloji ve tasarım dersinin “Dersin programı öğrencilerin bireysel beklenti, ihtiyaç ve ilgilerine göre şekilleneceği için esnek bir yapıya sahiptir.” düşüncesine katıldığını belirttikleri,
13. 72 kişinin (%85,71) Teknoloji ve tasarım dersinin “Dersin programı uygulamada, öğrenciyi aktif bir katılımcı ve sorunları araştırmacı birey hâline getiren, öğrenci merkezli yaklaşımı esas almıştır.” düşüncesine katıldığını belirttikleri ve
14. 54 kişinin (%64,29) Teknoloji ve tasarım dersinin “Dersin programı öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri teorik ve soyut olan bilgilerini somut ve anlaşılır projeler haline getirebilmelerini sağlayıcı niteliktedir.” düşüncesine katıldığını belirttikleri söylenebilir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Teknoloji ve Tasarım Dersi Programının İşlenişi İçin Hazırlanmış Kılavuz Kitapla İlgili Görüşlere Olan Katılma Derecelerine Göre Dağılımı

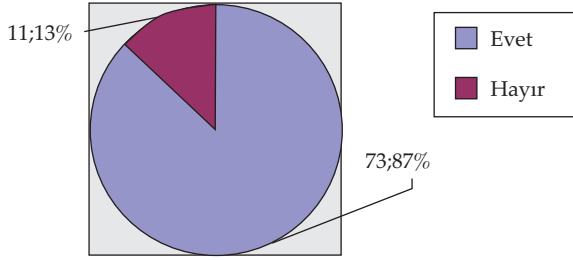
C. Teknoloji ve Tasarım Dersi Programının işlenişi için hazırlanmış kılavuz kitapla ilgili görüşlere olan katılma derecenizi belirtiniz.	Katlıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
N = 84						
1 Kılavuz kitap onu inceleyen her öğretmenin aynı şeyleri anlayabileceği açıklıkta hazırlanmıştır.	34	40,48	15	17,85	35	41,67
2 Kılavuz kitap tüm Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin aynı reel sonuçları alabilmesini sağlayacak nitelikte hazırlanmıştır.	19	22,62	22	26,19	43	51,19
3 Kılavuz kitap dersin konularının işlenişine yardımcı açıklayıcı bilgileri yeterince içermektedir.	29	34,52	15	17,86	40	47,62
4 Dersin işlenişinde öğretmenler zorlanmaktadır.	51	60,71	10	11,91	23	27,38
5 Dersin konularının işlenişini zorlaştıran sorunların sayısı fazladır.	45	53,57	18	21,43	21	25
6 Kılavuz kitap Öğrencilerin yaptıkları projelerin yönetimi ve denetiminde öğretmenlere yol gösterici gerekli tüm açıklamaları içermektedir.	21	25	29	34,52	34	40,48
7 Kılavuz kitabı inceleyen tüm öğretmenler projeleri aynı şekilde yönetip denetleyebilirler.	13	15,48	27	32,14	44	52,38

Yukarıdaki tablo 3 incelendiğinde anketin “C” bölümüyle ilgili aşağıdaki bulguların elde edildiği söylenebilir:

1. Anketi dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 34 kişinin (%40,48) kılavuz kitapla ilgili; “*Kılavuz kitap onu inceleyen her öğretmenin aynı şeyleri anlayabileceği açıklıkta hazırlanmıştır.*” görüşüne katıldığı, 15 kişinin kararsız olduğu ve 35 kişinin (%41,67) kişinin ise katılmadığı gözlenmiştir.
2. Anketi dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 19 kişinin kılavuz kitapla ilgili; “*Kılavuz kitap tüm Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin aynı reel sonuçları alabilmesini sağlayacak nitelikte hazırlanmıştır.*” görüşüne katıldığı, 22 kişinin kararsız olduğu ve 43 kişinin de (%51,19) katılmıyorum dediği gözlenmiştir.
3. Anketi dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 29 kişinin (%34,52) kılavuz kitapla ilgili; “*Kılavuz kitap dersin konularının işlenişine yardımcı açıklayıcı bilgileri yeterince içermektedir.*” görüşüne katılmadığını belirttikleri, 15 kişinin kararsız olduğu ve 40 kişinin de (%47,62) katılmıyorum dediği gözlenmiştir.
4. Anketi dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 51 kişinin (%60,71) dersin işleniş için hazırlanmış kılavuz kitapla ilgili; “*Dersin işlenişinde öğretmenler zorlanmaktadır.*” görüşüne katıldığı, 10 kişinin kararsız olduğu ve 23 kişinin ise katılmadığı gözlenmiştir.

5. Anketi dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 45 kişinin (%53,57) dersin işlenişine ilgili; "Dersin konularının işlenişini zorlaştıran sorunların sayısı fazladır." görüşüne katıldığı, 18 kişinin kararsız olduğu ve 21 kişinin ise katılmadığı gözlenmiştir.
6. Anketi dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 21 kişinin dersin işlenişine için hazırlanmış kılavuz kitapla ilgili; "Kılavuz kitap Öğrencilerin yaptıkları projelerin yönetimi ve denetiminde öğretmenlere yol gösterici gerekli tüm açıklamaları içermektedir." görüşüne katıldığı, 29 kişinin (%34,32) ise kararsız olduğu ve 34 kişinin de (%40,48) katılmıyorum dediği gözlenmiştir.
7. Anketi dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 13 kişinin dersin işlenişine ilgili; "Kılavuz kitabı inceleyen tüm öğretmenler projeleri aynı şekilde yönetip denetleyebilirler." görüşüne katıldığı, 27 kişinin (%32,14) kararsız olduğu ve 44 kişinin de (%52,38) katılmıyorum dediği gözlenmiştir.

Şekil 4'te ve Tablo 4 ve 5'te ankete katılan ders öğretmenlerinin "Size göre özellikle yapım kuşağında öğrencilerin projelerinin nasıl yönetilebileceği ile ilgili tüm teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerinin kullanabileceği yardımcı bir modele ihtiyaç var mıdır?" sorusuna verdikleri cevaplara ait bilgiler verilmiştir.



Şekil 4. Ankete katılanların "Size göre özellikle yapım kuşağında öğrencilerin projelerinin nasıl yönetilebileceği ile ilgili tüm teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerinin kullanabileceği yardımcı bir modele ihtiyaç var mıdır?" sorusuna verdikleri cevaplara göre dağılımları

Şekil 4'te anketi dolduran 73 kişinin (%86,90) yapım kuşağında tüm öğretmenlerin kullanabilecekleri bir proje yönetim modeline ihtiyaç duyulduğunu, diğer 11 kişinin (%13,10) ise böyle bir yardımcı proje yönetim modeline ihtiyaç olmadığını belirttikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Mezuniyet değişkenine göre anketin 2. sorusu için Kruskal-Wallis farklılık karşılaştırılması

Mezuniyet	Frekans (N)	Sıra Ortalaması
Resim	7	35,64
Giyim	8	37,13
Diğer	5	47,50
Ev Ekonomisi	18	40,58
Ticaret	11	47,50
Teknoloji	35	43,80

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin anketteki 2. soruya verdikleri cevapların farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu

S.2. Size göre özelliklerde yapım kuşağında öğrencilerin projelerinin nasıl yönetilebileceği ile ilgili tüm teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerinin kullanabileceği yardımcı bir modele ihtiyaç var mıdır?	
Chi-Square	5,817
Serbestlik Derecesi	5
Anlamlılık Seviyesi (p).	,324

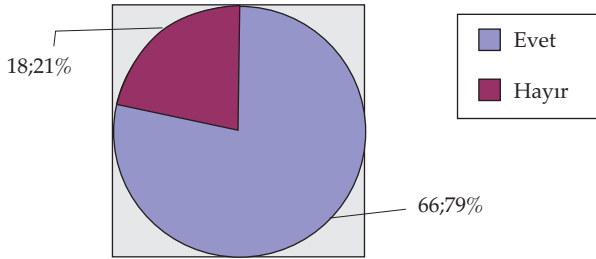
Yukarıdaki çizelgelere göre anketin ikinci sorusuna ders öğretmenlerinin verdikleri cevaplara bakıldığında; istatistiksel olarak $p < 0.05$ düzeyinde önemli sayılabilecek anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu durumda ankete katılan, farklı alanlardan mezun olmuş, tüm ders öğretmenlerinin anketin E bölümüne verdikleri cevaplar göz önüne alındığında aralarındaki farklılıkların belirlenmiş olmasına karşın, Teknoloji ve Tasarım dersinin özelliklerde yapım kuşağında öğrenci projelerinin yönetilmesinde ve denetlenmesinde bir proje yönetim modelinin faydalı olacağına inandıkları söylenebilir.

Tablo 6. Ankete Katılan Ders Öğretmenlerinin Geliştirilecek Olan Bir Proje Yönetim Modelinin Etkili Olup Olmayacağına Yönelik Görüşlere Katılma Dereceleri

D. Teknoloji ve Tasarım Dersi Projelerinin yönetime ilişkin bir model geliştirilse bu modelle ilgili aşağıda belirtilmiş görüşlere olan katılma derecenizi belirtiniz.	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
N = 73						
1 Dersin özellikle yapım kuşağında yapılacak projelerin daha kolay yönetilebilmesi için bir model geliştirilse etkili olabilirdi.	67	91,78	1	1,37	5	6,85
2 Böyle bir modelin geliştirilmiş olması dersin uygulamasında oluşabilecek çok başlı uygulamaları ortadan kaldırmada etkili olabilirdi.	60	82,19	9	12,33	4	5,48
3 Böyle bir modelin olması dersten daha reel sonuçlar elde edilebilmesinde etkili olabilirdi.	63	86,30	4	5,48	6	8,22
4 Böyle bir modelin olması bu dersi okutmakla görevli farklı bölüm mezunu tüm öğretmenlerin dersi daha rahat işleyebilmesinde etkili olabilirdi.	67	91,78	2	2,74	4	5,48
5 Böyle bir modelin olması teknoloji ve tasarım dersi projelerinin yönetiminin standartlarını belirleyebilirdi.	62	84,93	5	6,85	6	8,22
6 Böyle bir modelin olması öğrencilerin projelerini yaparken karşılaştıkları sorunlara, öğretmenlerin daha rahat rehberlik etmelerinde etkili olabilirdi.	70	95,89	0	0	3	4,11

Ankete katılan ders öğretmenlerinin geliştirilecek olan bir proje yönetim modelinin etkili olup olmayacağına ilişkin görüşlerinin şu şekilde olduğu gözlenmiştir:

1. Ankete dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 67 kişinin (%91,68) kılavuz kitaba destek amaçlı geliştirilecek modelle ilgili; *“Dersin özellikle yapım kuşağında yaptırılacak projelerin daha kolay yönetilebilmesi için bir model geliştirilse etkili olabilirdi.”* görüşüne katıldığı, 1 kişinin kararsız olduğu ve 5 kişinin ise katılmadığı gözlenmiştir.
2. Ankete dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 60 kişinin (%82,19) kılavuz kitaba destek amaçlı geliştirilecek modelle ilgili; *“Böyle bir modelin geliştirilmiş olması dersin uygulanışında oluşabilecek çok başlı uygulamaları ortadan kaldırmada etkili olabilirdi.”* görüşüne katıldığı, 9 kişinin kararsız olduğu ve 4 kişinin ise katılmadığı gözlenmiştir.
3. Ankete dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 63 kişinin (%86,30) kılavuz kitaba destek amaçlı geliştirilecek modelle ilgili; *“Böyle bir modelin olması dersten daha reel sonuçlar elde edilebilmesinde etkili olabilirdi.”* görüşüne katıldığı, 4 kişinin kararsız olduğu ve 6 kişinin ise katılmadığı gözlenmiştir.
4. Ankete dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 67 kişinin (%91,78) kılavuz kitaba destek amaçlı geliştirilecek modelle ilgili; *“Böyle bir modelin olması bu dersi okutmakla görevli farklı bölüm mezunu tüm öğretmenlerin dersi daha rahat işleyebilmesinde etkili olabilirdi.”* görüşüne katıldığı, 2 kişinin kararsız olduğu ve 4 kişinin ise katılmadığı gözlenmiştir.
5. Ankete dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 62 kişinin (%84,93) kılavuz kitaba destek amaçlı geliştirilecek modelle ilgili; *“Böyle bir modelin olması teknoloji ve tasarım dersi projelerinin yönetiminin standartlarını belirleyebilirdi.”* görüşüne katıldığı, 5 kişinin kararsız olduğu ve 6 kişinin ise katılmadığı gözlenmiştir.
6. Ankete dolduran Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinden; 70 kişinin (%95,89) kılavuz kitaba destek amaçlı geliştirilecek modelle ilgili; *“Böyle bir modelin olması öğrencilerin projelerini yaparken karşılaştıkları sorunlara, öğretmenlerin daha rahat rehberlik etmelerinde etkili olabilirdi.”* görüşüne katıldığı ve 3 kişinin ise katılmadığı gözlenmiştir.



Şekil 5. Ankete katılanların “Yapım kuşağı etkinliklerinin işlenişinde ve kuşağın sonunda öğrencilerinizin yapacakları proje konularına, destek verebilme noktasında, zorlanacağınızı düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara göre dağılımları

Şekil 5'te Teknoloji ve Tasarım dersinin yapım kuşağının etkinliklerinin işle- nişinde ve kuşağın sonunda öğrencilerinizin yapacakları proje konularına, destek verebilme noktasında, anketi dolduran 66 kişinin (%78,57) zorlandığı, 18 kişinin (%21,43) zorlanmadığı anlaşılmaktadır. Ders öğretmenleri içerisinde hayır diyenlerin 12 kişinin Endüstriyel Teknoloji Eğitiminden mezun öğretmenler olduğu, 6 kişi- sinin ise bu alanın dışında kalan diğer alanların eğitimini almış öğretmenlerin oldu- ğu gözlenmiştir.

Tablo 7. Mezuniyet Değişkenine Göre Anketin “E” bölümü İçin Farklılık Karşılaştırılması

E. Teknoloji ve Tasarım öğretmeni veya bu dersi okutmakla görevlendirilmiş bir öğretmen olarak; öğrencilerinize projeleriyle ilgili aşağıda belirtilmiş olan destek konularına, yardım edebilme derecenizi belirtiniz.	Mezuniyet	Frekans (N)	Sıra Ortalaması
1. Öğrencilerinizin yapmak istedikleri, projelerinin elektronik kısımlarında,	Resim	6	18,42
	Giyim	7	24,36
	Diğer	5	39,10
	Ev Ekonomisi	15	21,07
	Ticaret	10	27,25
	Teknoloji	23	49,83
2. Öğrencilerinizin yapmak istedikleri, projelerinin mekanik kısımlarında,	Resim	6	27,67
	Giyim	7	21,71
	Diğer	5	30,50
	Ev Ekonomisi	15	24,17
	Ticaret	10	30,50
	Teknoloji	23	46,65
3. Öğrencilerinizin yapmak istedikleri, projelerinin elektriksel kısımlarında,	Resim	6	16,08
	Giyim	7	22,50
	Diğer	5	35,90
	Ev Ekonomisi	15	21,80
	Ticaret	10	29,15
	Teknoloji	23	50,39
4. Öğrencilerinizin yapmak istedikleri, projelerinin metal işle- ri ile ilgili kısımlarında,	Resim	6	28,92
	Giyim	7	23,71
	Diğer	5	23,00
	Ev Ekonomisi	15	24,37
	Ticaret	10	27,55
	Teknoloji	23	48,50
E.Teknoloji ve Tasarım öğretmeni veya bu dersi okutmakla görevlendirilmiş bir öğretmen olarak; öğrencilerinize projeleriyle ilgili aşağıda belirtilmiş olan destek konularına, yardım edebilme derecenizi belirtiniz.	Mezuniyet	Frekans (N)	Sıra Ortalaması
5. Öğrencilerinizin yapmak istedikleri, projelerinin ağaç işleri ile ilgili kısımlarında,	Resim	6	43,17
	Giyim	7	17,57
	Diğer	5	18,10
	Ev Ekonomisi	15	25,87
	Ticaret	10	25,25
	Teknoloji	23	47,74

6. Öğrencilerinizin yapmak istedikleri, projelerinin güç ve enerji alanı ile ilgili kısımlarında,	Resim	6	25,25
	Giyim	7	29,79
	Diğer	5	33,10
	Ev Ekonomisi	15	28,33
	Ticaret	10	21,30
	Teknoloji	23	45,54
E.Teknoloji ve Tasarım öğretmeni veya bu dersi okutmakla görevlendirilmiş bir öğretmen olarak; öğrencilerinize projeleriyle ilgili aşağıda belirtilmiş olan destek konularına, yardım edebileceğinizi belirtiniz.	Mezuniyet	Frekans (N)	Sıra Ortalaması
7. Öğrencilerin ürettikleri projeleri üzerinde teknik analizler yapabilmeleri konusunda,	Resim	6	26,58
	Giyim	7	23,79
	Diğer	5	36,40
	Ev Ekonomisi	15	24,43
	Ticaret	10	26,40
	Teknoloji	23	46,63
8. Öğrencilerin projelerinin teknik resimlerini çizebilmeleri konusunda,	Resim	6	35,33
	Giyim	7	26,21
	Diğer	5	38,30
	Ev Ekonomisi	15	27,07
	Ticaret	10	18,40
	Teknoloji	23	44,96
9. Öğrencilerin projelerinin maliyet hesabını yapmaları konusunda,	Resim	6	26,67
	Giyim	7	25,86
	Diğer	5	17,80
	Ev Ekonomisi	15	30,80
	Ticaret	10	40,20
	Teknoloji	23	39,87

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “E” Bölümündeki Görüşlere Katılma Derecelerinin Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

“E” Bölümü	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Chi-Square	34,424	20,602	35,479	25,143	30,749	17,850	21,828	20,071	12,489
Sd	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Anlamlılık Seviyesi (p).	,000	,001	,000	,000	,000	,003	,001	,001	,029

“Öğrencilerinizin yapmak istedikleri, projelerinin elektronik kısımlarında” şeklinde hazırlanmış olan 1. destek konusunda ($\chi^2=34,424$; $p<0,05$) 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. “Öğrencilerinizin yapmak istedikleri, projelerinin mekanik kısımlarında” şeklinde hazırlanmış olan 2. destek konusunda ($\chi^2=20,602$; $p<0,05$) 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak çok önemli düzeyde anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. “Öğrencilerinizin yapmak istedikleri, projelerinin elektriksel kısımlarında” şeklinde hazırlanmış olan 3. destek konusunda ($\chi^2=35,479$; $p<0,05$) 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. “Öğrencilerinizin yapmak istedikleri, projelerinin metal işleri ile ilgili kısımlarında” şeklinde hazırlanmış olan 4. destek konusunda ($\chi^2=25,143$;

$p<0,05$) 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. “Öğrencilerinizin yapmak istedikleri, projelerinin ağaç işleri ile ilgili kısımlarında” şeklinde hazırlanmış olan 5. destek konusunda ($\chi^2=30,749$; $p<0,05$) 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak ileri düzeyde anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. “Öğrencilerinizin yapmak istedikleri, projelerinin güç ve enerji alanı ile ilgili kısımlarında” şeklinde hazırlanmış olan 6. destek konusunda ($\chi^2=17,850$; $p<0,05$) 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak farklılık olduğu anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. “Öğrencilerin ürettikleri projeleri üzerinde teknik analizler yapabilmeleri konusunda” şeklinde hazırlanmış olan 7. destek konusunda ($\chi^2=21,828$; $p<0,05$) 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak çok önemli düzeyde anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. “Öğrencilerin projelerinin teknik resimlerini çizebilmeleri konusunda” şeklinde hazırlanmış olan 8. destek konusunda ($\chi^2=20,071$; $p<0,05$) 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak çok önemli düzeyde anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. “Öğrencilerin projelerinin maliyet hesabını yapmaları konusunda” şeklinde hazırlanmış olan 9. destek konusunda ($\chi^2=12,489$; $p<0,05$) 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak önemli düzeyde anlamlı farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bu sonuçlara göre teknoloji ve tasarım dersinin yapım kuşağında öğrencilerin yapmaları gereken projelerine anketin “E” bölümünde yer alan ilk sekiz maddede belirtilmiş destek konularına teknoloji eğitiminden mezun olmuş öğretmenlerin daha fazla katkıda bulunabildikleri ve dokuzuncu maddede ise ticaret eğitiminden mezun olmuş öğretmenlerin daha fazla katkıda bulunabildikleri söylenebilir.

Tablo 9. Mezuniyet Değişkenine Göre Anketin “E” bölümü İçin Farklılık Karşılaştırılması

E.Teknoloji ve Tasarım öğretmeni veya bu dersi okutmakla görevlendirilmiş bir öğretmen olarak; öğrencilerinize projeleriyle ilgili aşağıda belirtilmiş olan destek konularına, yardım edebile derecenizi belirtiniz.	Mezuniyet	Frekans (N)	Sıra Ortalaması
10. Öğrencilerin projelerinin amblem veya logo tasarımı yapabilmeleri konusunda,	Resim	6	43,00
	Giyim	7	21,79
	Diğer	5	31,00
	Ev Ekonomisi	15	32,37
	Ticaret	10	33,05
	Teknoloji	23	36,07
11. Öğrencilerinizin projelerinin pazarlamasını (tanıtımını) yapabilmeleri konusunda,	Resim	6	39,42
	Giyim	7	22,36
	Diğer	5	20,10
	Ev Ekonomisi	15	33,60
	Ticaret	10	38,40
	Teknoloji	23	36,07
E.Teknoloji ve Tasarım öğretmeni veya bu dersi okutmakla görevlendirilmiş bir öğretmen olarak; öğrencilerinize projeleriyle ilgili aşağıda belirtilmiş olan destek konularına, yardım edebile derecenizi belirtiniz.	Mezuniyet	Frekans (N)	Sıra Ortalaması
12. Öğrencilerinizin projelerini üretebilmek için kullanmaları gereken doğru malzemelerin seçimi konusunda,	Resim	6	37,50
	Giyim	7	23,43
	Diğer	5	26,20
	Ev Ekonomisi	15	35,40
	Ticaret	10	32,25
	Teknoloji	23	36,41

13. Öğrencilerinizin projelerini üretirken girişimcilik kazanabilmeleri konusunda,	Resim	6	36,33
	Giyim	7	20,29
	Diğer	5	27,80
	Ev Ekonomisi	15	36,33
	Ticaret	10	37,40
	Teknoloji	23	34,48
14. Öğrencilerinizin ürettikleri projelerine patent (tescil belgesi) alabilme süreçleri konusunda ve	Resim	6	36,50
	Giyim	7	29,43
	Diğer	5	18,50
	Ev Ekonomisi	15	36,30
	Ticaret	10	39,40
	Teknoloji	23	32,83
15. Öğrencilerinizin ürettikleri projelerinin satışından elde edilecek karın artmasını sağlayacak inovasyonlar yapabilmeleri konusunda	Resim	6	31,42
	Giyim	7	27,43
	Diğer	5	21,90
	Ev Ekonomisi	15	33,97
	Ticaret	10	37,00
	Teknoloji	23	36,59

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “E” Bölümündeki Görüşlere Katılma Derecelerinin Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Yapılan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

“E” Bölümü	10.	11.	12.	13.	14.	15.
Chi-Square	7,341	9,365	4,758	6,340	5,817	4,438
Sd	5	5	5	5	5	5
Anlamlılık Seviyesi (p).	,196	,095	,446	,275	,324	,488

Anketin “E” bölümünde yer alan 10.-,11.-,12.-,13.-,14. ve 15. maddelerde yer alan destek noktalarında anketi dolduran ders öğretmenleri arasında 0,05 seviyesinde istatistiksel olarak önemli sayılabilecek bir farklılığa rastlanılmadığı söylenebilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

Bu araştırmada, aşağıda verilen maddeler tespit edilmeye çalışılmıştır:

- Teknoloji ve Tasarım dersini halen okutmakla görevli farklı alanlardan mezun olmuş ders öğretmenlerinin Teknoloji ve Tasarım dersine bakış açıları arasında bir farklılık olup olmadığı,
- Kılavuz kitabı ders öğretmenlerinin nasıl değerlendirdikleri, dersin kuşakları ve bu kuşakların etkinliklerinin gerçekleştirilmesi aşamasında öğretmenlerin sıkıntı yaşayıp yaşamadıkları,
- Bu dersin özellikle yapım kuşağının içerisinde öğrencilerin yapmaları gereken projelerin yönetilip denetlenmesinde bir proje yönetim modelinin geliştirilmesine ihtiyaç olup olmadığı,

- Geliştirilecek olan bir proje yönetim modelinin başarılı olacağına öğretmenlerin ne kadar inandıkları,
- Öğrencilerin projelerini yaparlarken ihtiyaç duyacakları bazı destek konularına dersin öğretmenlerinin ne kadar destek verebildikleri ve

Araştırmaya katılan teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerinin mezuniyet alanlarının farklı olması da dikkate alınarak aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur:

1. Araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmış olan anketin “B” bölümünde Teknoloji ve Tasarım dersinin öğrencilerin eğitimsel anlamda düşünüldüğünde birçok yönden gelişimlerine katkı sağladığına, dersin öğretmenliğini şuan yapmakta olan tüm teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerinin inandıkları söylenebilir.

2. Anketin “C” bölümünden elde edilen verilere göre; kılavuz kitabın onu inceleyen her öğretmenin aynı şeyleri anlayabileceği açıklıkta hazırlanamadığı, her öğretmenin dersin sonunda birbirine yakın reel sonuçlar alabilmesini sağlayacak açıklıkta hazırlanamadığı, dersin kuşaklarında yer alan etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğretmenlere yardımcı olacak açıklayıcı bilgileri yeterince içermediği, dersin işlenişinde öğretmenlerin zorlandığı, dersin işlenişini zorlaştıran sorunların sayısının fazla olduğu, öğrenci projelerinin yönetilip denetlenmesinde öğretmenlere yardımcı olacak açıklayıcı bilgileri yeterince içermediği ve kılavuz kitabı inceleyen tüm teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerinin öğrenci projelerini aynı şekilde yönetip denetleyemeyeceklerini düşündükleri söylenebilir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kılavuz kitaba destek olacak bir proje yönetim modeline ihtiyaç duyulduğunu belirttikleri söylenebilir.

4. Geliştirilecek olan proje yönetim modelinin birçok yönden dersin öğretmenlerine, öğrencilerinin yapacakları projelerin yönetiminde ve denetiminde kolaylıklar sağlayacağına, bu dersin yapım kuşağında oluşabilecek çok başlı uygulamalara engel olabileceğine, farklı alanlardan mezun olmuş eğitimini aldıkları bölümde teknolojik değer taşıyan bir projenin üretilmesinde faaliyet göstermemiş öğretmenlerin bile öğrencilerinin projelerinde onlara daha rahat rehberlik yapabileceklerine, bu derste tüm öğretmenlerin benimseyecekleri proje yönetim standartlarının oluşmasına katkıda bulunacağına inandıkları söylenebilir.

5. Dersin öğretmenlerinin dersin yapım kuşağının etkinliklerinde ve bu etkinliklerin sonunda öğrencilerin yapmaları gereken projelerin desteklenmesi konusunda %78,57'sinin zorlanacağına belirttikleri söylenebilir.

6. Araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmış olan anketin yukarıdaki maddede bahsi geçen soruya hayır (zorlanmayacağım) diyen öğretmen sayısının 18 olduğu, bununla 12'sinin Endüstriyel Teknoloji Eğitiminden mezun oldukları gözlenmiştir.

7. Teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerinin öğrencilerin yapacakları projelere; Teknoloji Eğitimi alanından mezun olmuş öğretmenlerin dışında diğer tüm alan mezunu öğretmenlerin (Ev ekonomisi, Ticaret, resim, hazır giyim ve diğer grubundaki); öğrencilerinin projelerinin elektroniksel, mekaniksel, elektriksel, metal işleri, ağaç işleri, güç ve enerji alanı, proje teknik resimlerinin çizimi ve projelerin öğrenci-

ler tarafından iyice kavranmasını sağlayacak teknik analizler yapabilmeleri konusunda zorlandıklarını belirttikleri söylenebilir. Ticaret eğitimi alanından mezun olmuş öğretmenlerin ise öğrencilerinin projelerinin maliyet hesaplarını yapabilmeleri konusunda, kendi alanlarının dışında bir eğitim alanından mezun olmuş ders öğretmenlerine göre öğrencilerine daha fazla katkıda bulunabildikleri söylenebilir. Ayrıca dersin öğretmenlerinin bunun dışında; öğrencilerin ürettikleri ürünlerine logo tasarımlarında, ürettikleri ürünlerinin pazarlanmasında, projelerin yapımında doğru malzemelerin seçimi konusunda, öğrencilerin girişimcilik kazanmaları konusunda, ürettikleri ürünlerine patent alma süreçlerini açıklama konusunda ve ürünleriyle ilgili çeşitli inovasyonlar yapabilmeleri konusunda zorlanmadıklarını belirttikleri söylenebilir.

Öneriler

Sonuçlar bölümünde tespit edilen problemlerin çözümü için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Kılavuz kitabın bahsedilen bu eksik yönlerinin giderilebilmesi için kılavuz kitabı reddetmeden ona destek olacak bir proje yönetim modeli geliştirilebilir. Bu model geliştirilirken de öğretmenlerin farklı alanlardan mezun oldukları da düşünülerek, geliştirilecek olan modelin, tüm ders öğretmenlerinin rahatlıkla anlayabileceği bir dilde hazırlanmasına son derece dikkat edilmelidir.

2. Kılavuz kitabın onu inceleyen herkes tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi için Teknoloji ve Tasarım dersi öğretmenlerinin çalıştıkları bölgelerde problem tarama testleri yapılarak tespit edilen öğretmen eksikliklerinin düzenlenecek hizmet içi eğitim kursları ile telafi edilmesi sağlanabilir.

3. Programın çeşitli bölgelerde MEB tarafından düzenlenmiş ders tanıtım konferans ve panellerine Teknoloji Eğitimini gerçekten iyi kavramış ve felsefesini bilen uzmanların gönderilmesi sağlanmalıdır.

4. Kılavuz kitabı hazırlayan ve inceleyen komisyonlara endüstriyel Teknoloji Eğitiminde görev yapan öğretim üyelerinin ve bu alandan mezun olmuş öğretmenlerin katılmaları sağlanmalıdır.

5. Dersin özellikle yapım kuşağında öğretmenlere yardımcı, kılavuz kitaba destek olacak bir proje yönetim modelinin hazırlanması gerektiği söylenebilir. Bu modelin hazırlanmasında ise Teknoloji Eğitiminde uzman, Endüstriyel Teknoloji Eğitimi alanında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin de katkılarının sağlanmasının faydalı olacağına inanılmaktadır.

6. Dersin kılavuz kitabını destekleyecek çeşitli proje konularıyla ilgili bilgi ve uygulamaları içeren modül kitapların veya etkileşimli CD'lerin hazırlanmasının faydalı olacağına inanılmaktadır. Bu sayede Teknoloji ve Tasarım dersinin amacına sınıflarda yer alan birçok öğrencide ulaşabileceğine inanılmaktadır.

7. Teknoloji Eğitimi veren bölüm sayısının artırılması sağlanmalıdır. Bu alana atanacak olan öğretmenlerin eğitim gördükleri bölümlerde proje üretiminin süreçleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak çeşitli teorik ve uygulamalı derslerin bu bölümlerin eğitim programlarına yerleştirilmesi sağlanmalıdır. Mesleğe başladıktan sonrada çeşitli zorunlu hizmet içi eğitim kursları ile eksik olan yönlerini tamamlama fırsatlarının öğretmenlere sunulmasının gerektiği söylenebilir.

8. Ders öğretmenlerinin birçoğu derslerini sınıflarda işlediği gözlenmiştir. Bu durum Teknoloji ve Tasarım dersinin amaçlarına ulaşmasını engelleyici bir durum olduğu düşünülmektedir. Okullarımızda teknoloji ve tasarım atölyeleri oluşturulmalı ve içerisinde öğrencilere biraz önce bahsedilen destek kitaplarla ilgili temel bilgi ve becerileri kazandıracak malzemelerin temin edilmesini Millî Eğitim Bakanlığımız sağlamalıdır.

Kaynakça

- Alkan, C., Eğitim Teknolojisi, **Atilla Yayıncılık Kitabevi**, Ankara, 14 (1996).
- İZCİLER M., KESKİN H., TOGAY, A., Ülkemiz Teknoloji Eğitiminde Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yaparak Öğrenme Modeli Üzerine Bir Araştırma , IETC – 2004, **IV. International Educational Technology Conference, November**, Sakarya, 1204–1210 (2004).
- Karaağaçlı, M., Mesleki Eğitim ve Teknoloji Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri, **Nobel Yayın Dağıtım**, Ankara, 120 (1998).
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Teknoloji Ve Tasarım Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (6, 7 Ve 8. Sınıflar), **Millî Eğitim Basımevi**, Ankara, 5–237 (2006).
- Karapınar, M., “Kuruluşundan Bu Yana G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Teknoloji Eğitimi Bölümü Ev Ekonomisi A.B.D. Programından Mezun Olan Kişilerin İstihdamları, Sorunları ve Çözüm Yolları Üzerine Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü**, Ankara, 1-17 (1992).
- KARASAR, N., Bilimsel Araştırma Yöntemi, **Nobel Yayıncılık**, Ankara, 77-79 (1991).
- KAPTAN, S., Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, **Tekışık Web Ofset Tesisleri**, Ankara, 63 (1993).
- İnternet: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı “Teknoloji ve Tasarım Dersi Uygulamalarına İlişkin Genelge”
<http://ttkb.meb.gov.tr/> (2006)
- İnternet: Sayısal Yöntemler“Proje Nedir?, Proje Yönetimi Nedir?”
<http://www.sayisalyontemler.com/node/8> (2008)
- <http://www.sayisalyontemler.com/?q=node/9> (2008)

THE VIEW OF TECHNOLOGY AND DESIGN TEACHERS ABOUT THE PROGRAM OF THE LESSON

Mustafa PALAZ*

Abdullah TOGAY**

Abstract

“Technology” and “Design” concepts have been getting importance in the world. These concepts show their importance at the necessary stages of education systems at the different subjects day by day. In this context a new subject named Design and Technology has been applied at the sixth, the seventh and the eighth grades also in our country since 2006. At the first and the second stages, the subject is based on design but when we come to third stage it is designed according to an application that is completely focused on production. However we can say that there are some problems in terms of the needs to the technological process during the application. A data collection has been realized about the problems appeared in the application and production process of this subject as a result it is realized that there are problems in these processes and a project management model can be useful. The result of the test is positive; in this aspect some suggestions have been developed.

Key Words: Technology, design, project management

* Namık Kemal Primary School, Yerköy/Yozgat.

** Gazi University Industrial Arts Education Faculty Department of Industrial Technology Teaching, Gölbaşı/Ankara

ENDÜSTRİ MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN OKUL KÜLTÜRÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yücel ŞİMŞEK*

Yahya ALTINKURT**

Özet

Bu araştırmanın amacı, endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Kütahya il merkezindeki iki endüstri meslek liselerinde görev yapan 200 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evrenin %51'inden kullanılabilir veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerin, okul kültürüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin; hizmet süresi ve cinsiyet bağımsız değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında "Bağımsız Gruplar Arası T Testi", ikiden fazla küme karşılaştırılmasında ise "Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)" istatistik tekniği kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda, okul kültürü birçok boyutta "vasat" düzeyde bulunmuştur. Öğretmen görüşleri, hizmet süresi boyutuna göre bazı boyutlarda farklılık göstermekte, cinsiyet boyutuna göre farklılık göstermemektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul kültürü, örgüt kültürü, kültür

Giriş

Örgütler de insanlar gibi dışarıdan bakıldığında birbirine benzese de, her örgütün kendine özgü değerleri, normları bulunmaktadır. Örgütlerin bu özellikleri, insanların kişilik özellikleri gibi, "örgütlerin kültürünü" oluşturarak, onları diğerlerinden ayırır. Örgüt kültürü; örgütün kimliğini, ne yaptığını, neler yapabileceğini ve örgütün diğer örgütlerden farkını göstermektedir. Özellikle etkili okul araştırmalarında, örgüt kültürüne özel bir önem verildiği görülmekte ve olumlu örgüt kültürünün okulların etkililiğini artırdığı vurgulanmaktadır (Balci, 1993, 13; Özkalın ve Kirel, 1996, 162).

Diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinin de sahip olduğu örgüt kültürü; insan kaynaklarının niteliği, eğitim etkinliklerinin çeşitliliği ile kalitesi, fiziki ve donanım yeterlikleri, mali kaynaklarını yerinde kullanması, örgütün bir bütün olarak etkili olması ile verimliliğine etki etmektedir. Bu etmenlerin rakip örgütlerden daha iyi ve etkili olması, güçlü bir kültür oluşmasına imkan vererek, örgüte üstünlük sağlamaktadır (Ağaoğlu, vd., 2006, 45).

* Yrd. Doç. Dr.; Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

** Yrd. Doç. Dr.; Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kütahya.

Örgüt kültürü; örgüt üyelerinin paylaştıkları beklentiler, duygular, algılar, anlamlar, etkileşimler, etkinlikler, varsayımlar, inançlar, gelenekler, semboller, tutumlar, normlar, değerler, hikayeler, sloganlar, törenler, mitler vb. meydana gelmiş bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Peters ve Waterman, 1987; Kırım, 1998, 58; Leithwood ve Jantzi, 1999, 683; Taymaz, 2000, 73). Bu inanç ve değerleri paylaşan örgüt üyeleri, örgütsel etkinliğin önemli öğelerinden sayılan “grup kimliği” duygusu geliştirirler (Plunkett ve Attner, 1994, 264; Taymaz, 2000, 73-75).

Örgüt kültürü konusundaki çalışmalar 1950'lere dayanmasına rağmen, özellikle 1980'li yılların başından itibaren konu ile ilgili yapılan yayın sayısında artış olmuş, hatta örgütlerin başarısı sahip oldukları kültüre bağlanmıştır (Şimşek, 2003). Bu ilgi 1980'lerden sonra da devam ederek gelişmiş ve örgüt kültürü ile ilgili çalışmalar, konunun çeşitli boyutları ve kuramsal çerçevenin ele alınması ile giderek artmıştır. Söz konusu ilginin çeşitli sebepleri olmasına rağmen, temelde, kültür kavramının örgütsel davranış ve yönetim arasında kavramsal bir köprü oluşturmasından kaynaklanmaktadır (Özkalp ve Kirel, 1996, 141; Alvesson, 1994, 3). Okul kültürünün eğitimsel araştırmalara konu olması ise, 1960'lardan itibaren başlamış, diğer örgütlere paralel bir şekilde bu ilgi, etkili okul araştırmaları ile 1980'lerden itibaren yoğunlaşmıştır (Johnson ve Johnson, 1995, 456).

Etkili okulların özelliklerinin yoğun olarak araştırıldığı 1980'li yıllarda, etkili okulların; güçlü eğitimsel liderlik, yüksek öğrenci başarısı beklentisi, temel becerilere önem verme, güçlü okul kültürü ile öğrenci gelişimini sıklıkla değerlendirme özelliklerine sahip olduklarını ortaya konulmuştur. Etkili okul araştırmalarının temel sonuçlarından biri, okul başarısında okul kültürünün merkezi öneminin bulunması ve iyi yönetilen okulların güçlü okul kültürlerine sahip olmasıdır (Balci, 1993, 13; Clifford, 1997, 394; Speck, 1999, 109). Dolayısıyla, kültürü geliştirilmeden, okulların sosyal ve akademik alanlarda başarılı olması mümkün görülmemektedir (Şimşek, 2003).

Literatürde örgüt kültürlerine ilişkin çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. Bu sınıflamalardan biri “zayıf ve güçlü kültür” olarak yapılan sınıflandırma biçimidir (Peters ve Waterman, 1987; Hofstede, Greet, Ohayv ve Sanders, 1990; Robbins, 1998). Bu sınıflandırma biçimi okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Hoy ve Hannum, 1997; Şişman, 1994). Çeşitli araştırma sonuçları da etkili okulların, diğer okullardan güçlü okul kültürleri ile dikkat çekerek ayrıldığına işaret etmektedir (Cole-Henderson, 2000, 77).

Güçlü Kültürü Zayıf Kültürden Ayırt Eden Başlıca Özellikler

Bazı araştırmacılar ve konu uzmanları, güçlü kültürü zayıf kültürden ayırt eden okulların farklılıklarının neler olduğu üzerinde durmuşlar; onların kültürlerini tanımlayan, iyi bilinen değer ve normları belirlemişlerdir. Bu araştırmada da bu sınıflama esas alınmış, araştırma verileri bu çerçevede toplanmıştır. Güçlü kültürü zayıf kültürden ayırt eden özellikler aşağıda açıklanmıştır (Şimşek, 2003):

Örgütsel bağlılık: Güçlü okul kültürleri etkilerini öncelikle örgütsel bağlılık üzerinde hissettirirler (Thomsett, 1997, 14; Akıncı, 1998, 45, 57; Hughes, 1999, 65). Güçlü kültürel değerler sonucunda okul üyelerinin kendilerine ve diğer örgüt üyelerine olan güvenleri, ait olma duyguları gelişmekte ve başarı eğilimli olmaktadır (Plucker, 1998, 245; Robbins, 1998, 598). Araştırmalara göre örgütsel bağlılık ile öğren-

ci başarısı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Hughes, 1999, 224). Güçlü kültür-
lere sahip okullar, örgüt üyelerini birbirlerine bağlayan ve örgütsel amaçları başar-
maları için işgören ve öğrencilerde bağlılığı sağlamlaştıran, bir dizi değer ve normla-
ra sahiptirler. Bunların başında uyumlu ve adil olma, üyelerin birbirine güven duy-
ması, etkililiğe önem verme, dürüstlük, gerçeğe bağlılık, yeterlilik ve mükemmellik,
kendinden önce başkalarını düşünme, yardımseverlik, kişisel çabaya saygı ve çok
çalışmak gelmektedir (Schneider ve Brief, 1996; Clifford, 1997; Short ve Greer, 1997;
Blanchard ve O'Connor, 1998). Okul kültürü bu rollerini yerine getiremiyorsa zayıf-
tır ve üyelerin okula ve birbirlerine bağlılıkları azalır (Ouchi, 1987, 187; Eren, 1998,
87).

Kolaylaştırıcı değerler: Güçlü kültüre sahip okullar özendirici ve kolaylaştırıcı
ci değerlere sahiptirler (Akıncı, 1998, 45). Özerklik, girişimcilik, yenilik ve yaratıcı
fikirler ile ekip çalışması değerlerine önem verirler ve işgörenlerinin risk almaları
konusunda onları cesaretlendirirler. Bu durum, okul kültürünün güçlü hale gelmesi-
ni sağlayan önemli değişkenler arasındadır (Peter ve Waterman, 1987; Clifford, 1997;
Blanchard ve O'Connor, 1998; George ve Jones, 1999; Okay, 2000). Güçlü okul kül-
türlerinde üyelerin örgütsel karar sürecine katılımına önem verilir. Çünkü işgörenle-
rin karara katılımı önemli bir kolaylaştırıcı değerdir. Karara katılım; işgörenlerin
güdülenmesini, örgütsel süreçleri sahiplenmelerini sağlayacağı gibi, yönetici-öğret-
men ve öğretmenler arası iletişimi güçlendirerek işgörenler arasındaki işbirliğini ve iş
doyumlarının artmasına da katkı sağlar (Desimone vd., 2000, 270).

İnsan kaynaklarını geliştirme: İnsan kaynaklarını geliştirme güçlü okul kül-
türlerinin değerleri arasında yer alır (Çelik, 1997; George ve Jones, 1999, 557;
Neuman, 2000, 11). Eğitim örgütlerinin sahip olduğu insan kaynakları, özellikle de
öğretmenler, okulların mevcut etkililiğinde ve gelecekte de etkili ve sağlıklı kalma-
sında örgütün sahip olduğu en önemli öğelerden biridir. İnsan kaynaklarının geliştiri-
lmesi, insan kaynağının örgüte girişinden ayrılıncaya kadar geçen sürede, perfor-
mansının artırılması için yönetimde girilen çabaların tümü olarak tanımlanmakta-
dır. Geliştirme, insan kaynaklarını yönetimin özellikle okullar açısından en yoğun
görev alanını oluşturmaktadır (Açıkalın, 2004, 50). Bu nedenle iyi yetişmiş insan kay-
nağının değerini bilen okullar, güçlü bir okul kültürü yaratmak için insan kaynağını
geliştirme konusuna daha fazla önem vermelidir.

Olumlu insan ilişkileri: Olumlu insan ilişkileri başarılı örgütlerin kültürel
özellikleri arasında yer alır (Ouchi, 1987, 186; Thomsett, 1997, 26, 27; Akıncı, 1998, 45;
Conlow, 1999, 40-51). Olumlu insan ilişkileri açık, rahat bir ortamı ve dolayısıyla okul-
lun çekiciliğini de beraberinde getirir (Başar, 1994, 26). Güçlü okul kültürüne sahip
okullarda, ders saatleri dışında da örgüt üyeleri okuldan yararlanır. Örgüt üyeleri
okulda kişisel ilişkilerini geliştirecek yer ve zaman bulabilir (Başar, 1994; Çelik, 2000).
Okul müdürünün, okul kültürünü güçlendirebilmesi için, okulun nasıl cazibe mer-
kezi haline getirilebileceği konusunda bir vizyona sahip olması ve bu vizyonu ger-
çekleştirmeye yönelik eylemlerde bulunması gerekir (Çelik, 1997, 84; Pawlas, 1997,
118). Zayıf okul kültürleri ne öğrencileri ne de öğretmenleri okula bağlayabilir (Çelik,
1997).

Etkili iletişim: Okulların etkili iletişim süreçlerine sahip olmadan güçlü bir
kültürünün oluşturulması ve örgütsel amaçlara ulaşılması mümkün değildir (Short
ve Rinehart, 1993, 595; Şimşek, 2003). Etkili iletişim açık ve çift yönlü bir iletişimdir.

Güçlü kültürlerle sahip okulların tüm düzeylerinde -yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, yönetici-öğrenci, öğretmen-öğrenci, vb.- açık ve çift yönlü iletişim süreçleri söz konusudur (Clifford, 1997, 395). Açık, rahat ve sonuçta etkin bir iletişime dayanan yönetim süreçlerine sahip olan okullar, kültürlerinin güçlü biçimde gelişimine de katkıda bulunmaktadır (Peters ve Waterman, 1987, 303; Okay, 2000, 236).

Uzun süreli istihdam: Okul müdürleri başta olmak üzere diğer eğitim işgörenlerinin aynı okulda uzun süreli görev yapması yüksek güven ortamına sahip, güçlü okul kültürlerinin bir diğer özelliğidir. Yapılan araştırmalara göre, güven duygusunun yüksek olduğu durumlarda, işgörenlerin örgütte kalma ve yöneticilerle doğru iletişim kurma derecesi daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Jandt, 1998, 40).

İşbirliği ve güven: Güçlü kültürlerde okul üyeleri, paylaştıkları birtakım kültürel öğeler aracılığıyla okul ve okulun amaçlarıyla bütünleşir. Dostluk, saygı, samimiyet, güven gibi insani duygular gelişerek, okulda “ben” duygusu yerini “biz” duygusu alır (Şimşek, 2003, 26). Okullarda yapılan araştırmalar da, okul kültürüyle, öğretmenlerin işbirliği, uyum ve okulla bütünleşme düzeyleri arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymuş (Şişman, 1994, 148), başarılı okullardaki okul müdürlerinin örgüt üyelerine güvendiklerini göstermiştir (Short ve Greer, 1997, 63).

Yüksek motivasyon ve verimlilik: Yüksek motivasyonun işgörenlerin iş doyum üzerinde olumlu etkileri olacaktır. İşgörenlerin doyum düzeyi ne kadar yüksekse, performansları da o kadar yüksektir (Aşıkoğlu, 1996, 35; Jandt, 1998, 140). Bu aynı zamanda okulun iyi yöneltildiğinin ve güçlü bir kültüre sahip olduğunun da bir göstergesidir (Davis, 1982, 95). Dolayısıyla, yaptığı işi severek ve isteyerek yapan okul üyeleri, bu işlerin daha başarılı bir biçimde sonuçlanmasını sağlar ve çalışma ortamındaki memnuniyet, okul kültürüne de yansır (Aşıkoğlu, 1996, 2; Jandt, 1998, 141; Okay, 2000, 233).

Kontrol ve disiplin: Güçlü kültürün bir diğer özelliği, örgüt üyeleri arasındaki davranışlarda tutarlılık yaratmaktır. Güçlü kültüre sahip örgütlerde kültürel öğeler birer davranış düzenleyicisi olarak, yapısal ve yakından kontrole olan gereksinimi en az düzeye indirmektedir. Böylece, emirle iş yaptırma gibi bürokratik kontrol tekniklerinin yerini, dolaylı kontrol olan kültürel öğeler almakta ve bir sosyal kontrol aracı olarak yöneticilere yazılı ilke ve kurallardan daha yararlı olabilmektedir (Şişman, 1994, 147; Çelik, 1997; Okay, 2000, 250; Şimşek, 2003, 28). Güçlü kültüre sahip örgütlerde kural ve ilkeler azalmakta ve bürokratik kurallara gerek olmaksızın bireyler kendi davranışlarını düzenleyebilmektedirler. Dolayısıyla, bir okulun kültürü ne kadar güçlü olursa, yönetim, örgüt üyelerinin davranışlarına rehberlik edecek resmi kuralların ve düzenlemelerin geliştirilmesi ile o kadar az meşgul olmaktadır. Zamanla örgüt kültürü işgörenler tarafından içselleştirildiğinde özdeğerlendirmeler artar; yönetim işlevleri giderek daha az hissedilir hale gelir (Özkalp ve Kirel, 1996; Robbins, 1998; Çelik, 2000).

Rol açıklığı ve davranış rehberliği: Okullarda açık bir görev ve amaç duygusuna sahip olabilmek için rol belirsizliği ile rol çatışmalarının yaşanmaması gerekmektedir (Davis, 1982, 36-40; Balcı, 2001, 113). Güçlü okul kültürlerinde, okul üyeleri neyi, ne zaman, nasıl yapacaklarını kesin ve net olarak bildiklerinden, rol belirsizliği ile rol çatışmaları yaşanmaz (Şimşek, 2003, 28). Güçlü okul kültürünün modelleri, hikaye ve törenleri, okul üyelerine çelişkili mesajlar vermez. Zayıf kültürlü okullar

davranışsal rehberliği gerektiğinde yerine getiremediği için, örgütsel davranışı kontrol etmede, değerler ve normlardan daha çok biçimsel okul yapısını kullanma eğilimindedirler (George ve Jones, 1999, 557; Okay, 2000, 250). Güçlü okul kültürünün temel özelliği, okul tarafından açıkça düzenlenmiş ve paylaşılmış temel değerlere sahip olunmasıdır (Akıncı, 1998, 39).

Öğretmen çabası ve öğrenci başarısı: Güçlü okul kültürleri öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebildiği gibi, öğrenci başarısı da okul kültürünü güçlendirebilmektedir (Hoy ve Hannum, 1997, 294, 298). Akademik başarının yanında, güçlü okul kültürlerinde bir diğer özellik, hem öğretmenler hem de yöneticiler tarafından öğrencilere “yetişkin bir birey” olarak davranılmasıdır (Johnson ve Johnson, 1995, 462). Öğrencilere yetişkin bir birey olarak davranılmasındaki temel amaç, okul kültürünün öğrenciye verdiği değeri göstermektir. Güçlü okul kültürlerinin sadece öğrenci başarısına olumlu etkisi yoktur. Okuldaki herkes bu kültürün etkisi altındadır (Çelik, 2000, 51).

Okul müdürlerinin özellikleri: Okul müdürünün, sahip olduğu yasal ve kişisel gücü ile güçlü bir örgüt kültürü oluşturması mümkündür (Bayrak, 2001, 193; Keçecioğlu, 1998, 103; Leavy, 1996, 82). Okulun güçlü bir kültürü yoksa, oluşturulması ya da değiştirilmesi zor da olsa, eğitim lideri olarak okul müdürlerinin bunu gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Besler, 2004, 86; Kiernan, 1993, 11). Çünkü liderliği anlamlı kılan örgüt kültürü, örgüt kültürüne de yeni anlamlar kazandıran liderlerdir (Erçetin, 1998, 17). Örgüt kültürünün oluşturulmasında önemli roller üstlenen okul müdürlerinin liderlik özellikleri ve yetenekleri de son derece önemlidir. Bu özelliklerden bazıları; geleceği görebilme, vizyon yaratabilme, esnek olabilme, etik ilkelere bağlı olma, risk alabilme, kendini geliştirme, kültür mimarı olma, kaynak sağlayıcı ve dağıtıcı olma, kriz çözücü olma, insan kaynaklarını etkili yönetme, çevre koşullarına uygun kararlar alabilme vb. dir (Eren, 1998; Keçecioğlu, 1998; Hitt, Ireland ve Hoskisson, 1999; Balcı, 2001; Thomson ve Strickland, 2001).

Demokratik yönetim ve katılım: Demokratik yönetim ve katılım özellikleri, örgüt kültürünü etkileyen diğer önemli değişkenlerdir (Okay, 2000, 237). İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu örgütler olarak okulların yönetimi, okul rol setinde bulunanların etkin katılımını gerektirmekte ve bu gereklilik giderek daha çok vurgulanmaktadır (Keçecioğlu, 1998, 103; Dönmez, 2002, 37). Amaç belirleme ve karar verme düzenleri ile yetki devretme aracılığıyla okullarda paylaşılan liderlik, güçlü okul kültürlerinin bir özelliği olarak ortaya çıkmaktadır (Binbaşıoğlu, 1988, 38-43; Wiles ve Bondi, 2000, 240; Okay, 2000, 226). Yönetimin demokratik olması, diğer örgüt üyelerinin de örgütle ilgili kararlara katılımlarının özendirilmesi, güçlü kültürün özellikleri arasında yer almaktadır. Bu durum hem öğretmen moralini hem de öğrenci başarısını etkilemektedir (Başar, 1994, 25). Demokratik ve güçlü kültüre sahip okullarda örgüt üyelerinin okul etkinliklerinde yer almaya özendirilmesi, okul müdürlerinin en önemli görevlerinden biridir (Dönmez, 2002, 40).

Eğitim sistemlerinde, okulların etkililiğinin artırılması için etkili okulların özellikleri sürekli araştırma konusu edilmiştir. Okulların etkili olma koşullarının belirlenmesi, eğitim sisteminin işleyişi ve çıktıları üzerinde okullara katkılar sağlayacaktır (Şimşek, 2003). Bu araştırmayla, okullardaki kültürel özellikler belirlenecek ve böylece, okulların başarı için hangi alanlarda desteklenmesi gerektiği belirlenebilecektir. Literatürde örgüt kültürlerine ilişkin çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. Bu

sınıflamalardan biri “zayıf ve güçlü kültür” olarak yapılan sınıflandırma biçimidir. Araştırma bu sınıflama çerçevesinde yukarıda özetlenen 13 boyutu içermektedir. Okul kültürlerini etkileyebilecek diğer değişkenler olan yönetim yapısı, anlayışı ile uygulaması, eğitim ortamının fiziksel özellikleri, öğretmen ve öğrenci profilleri ile okulun içinde bulunduğu çevre gibi değişkenler araştırma kapsamında ele alınmıştır.

Amaç

Bu çalışmada, endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin, okul kültürüne ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri; cinsiyet, hizmet süresi ve görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi bağımsız değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma, tekil ve ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Tekil tarama modeli, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla; ilişkisel tarama modeli ise öğretmenlerin görüşlerinin, çeşitli değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır (Karasar, 1994).

Araştırmanın evreni, Kütahya il merkez ilçesinde yer alan endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma evreninin endüstri meslek liseleri olarak belirlenmesindeki temel etken, araştırma konusu olan okul kültürünün, Şişman (1994) tarafından ilköğretim okullarında, Şimşek (2003) tarafından genel liselerde çalışılmasıdır. Araştırmanın alana yeni bulgular katma düşüncesinden dolayı, endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenler araştırma evreni olarak belirlenmiştir. 2007–2008 öğretim yılı Bahar Döneminde, merkez ilçede yer alan endüstri meslek liselerinden öğretmen sayısına ilişkin çerçeve elde edilmiştir. Buna göre araştırma evrenini Kütahya il merkezinde yer alan iki endüstri meslek lisesinde görev yapan 200 öğretmen oluşturmaktadır. Evrene ulaşma güçlüğü olmadığı dikkate alınarak, örneklem alma yoluna gidilmeyip “kendini örnekleyen evren” çalışma evreni olarak kabul edilmiştir (Çilenti, 1979, 102).

Araştırma verilerini toplanmasında, Şimşek (2003) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ve genel liselerde uygulaması yapılan; biri kontrol sorusu olmak üzere 13 boyutta toplam 36 önermeden oluşan “Öğretmenlerin Okul Kültürüne Yönelik Görüşleri” adlı anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel özellikleri, ikinci bölümde ise bir kontrol sorusu olmak üzere 13 boyutta toplam 36 maddelik “öğretmenlerin okul kültürüne yönelik görüşleri”ne ilişkin önermeler yer almaktadır. Anket, evrenin tümüne uygulanmış ancak öğretmenlerin %55’i yanıtlamıştır. Yanıtlanan anketlerin incelenmesi sonucunda, yönergeye uygun doldurulmayan anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Değerlendirme dışı bırakılan anketler çıkarıldıktan sonra, 102 (%51) anket değerlendirmeye alınmış ve üzerinde istatistiksel işlem yapılmıştır.

Veriler toplandıktan ve istatistik programına girildikten sonra, Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak, anketin iç tutarlılığı tespit edilmiştir (Özdamar, 1997, 493). Yapılan istatistiksel çözümler sonucunda anketin tümünün alfa katsayısı 0,97 olarak hesaplanmıştır. Araştırma anketini geliştiren ve araştırmasında kullanan Şimşek (2003) de alfa katsayısını 0,96 olarak hesaplamıştır. Alfa katsayısının 0,80 ile 1 arasında olması ve her iki çalışmada alfa katsayısının hemen hemen aynı değerde bulunması anketin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1997, 493). Ayrıca, araştırmaya katılanların anketteki sorulara içtenlikle yanıt verip vermediklerini kontrol edebilmek ve veri toplama aracının güvenilirliğini artırabilmek için ankete kontrol sorusu eklenmiştir. Biçim ve içerik olarak aynı şekilde düzenlenmiş bu sorulara farklı yanıt verilen anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece anketin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır (Kaptan, 1998, 143).

Öğretmenlerin, okul kültürüne ilişkin görüşlerini belirlemek için beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek seçenekleri, puan aralıkları ve bulguların yorumlanmasında kullanılan değerlendirme ölçütü Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Ölçek Seçenekleri, Puan Aralıkları ve Değerlendirme

Maddeler	Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı	Değerlendirme
Okul Kültürü	Katılıyorum	5	4,20-5,00	Üst Düzeyde Güçlü
		4	3,40-4,19	Güçlü Fakat Geliştirilmesi Gereken
	3	2,60-3,39	Vasat	
	2	1,80-2,59	Zayıf	
	Katılmıyorum	1	1,00-1,79	Çok Zayıf

Araştırma evren üzerinde gerçekleştirilmiş ancak evrenin tamamından veri toplanamadığı için evren örnekleme dönüşmüştür. Öğretmenlerin, okul kültürüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde aritmetik ortalamalar kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, hizmet süresi ve görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini amacıyla ikili küme karşılaştırmalarında “Bağımsız Gruplar Arası T Testi”, ikiden fazla küme karşılaştırılmasında ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” istatistik tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Varyans analizi sonunda “F testi” istatistiğinin anlamlı olduğu durumlarda “LSD Testi” uygulanmıştır (Özdamar, 1997, 281). T ve F testleri gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını göstermesine rağmen, değişkenin birbirleriyle ilişki derecesi hakkında ilgi vermemektedir. T ve F testi sonucunda, görüşler arasında anlamlı bir farklılık olduğu durumlarda farklılığın etki derecesini belirlemede, η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır. η^2 , bağımsız değişkenlerle açıklanabilen bağımlı değişkenlerin varyans oranını anlatır. η^2 ’nin değerleri 0-1 aralığındadır (Pallant, 2003, 175). η^2 değerleri 1’e yaklaştığında etki değeri büyümektedir. η^2 değerinin yorumlanmasında genel olarak şu sınırlar kullanılmaktadır (Cohen, 1988; Akt.: Pallant, 2003): η^2 değerinin; 0,01-0,05 arasında olması düşük, 0,06-0,13 arasında olması orta, 0,14’ten büyük olması güçlü bir etki olarak yorumlanmaktadır. Araştırmada verilerinin çözümlenmesinde SPSS 10.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma sorununun çözümlenmesi amacı ile toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri yapılarak elde edilen bulguların literatürdeki çalışmalar çerçevesinde tartışılmasına ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Bulgular ve tartışmada, araştırmanın amacı ile ilgili soruların sırası izlenmiştir.

Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri

Araştırmada okul kültürü, Şimşek'in (2003) sınıflamasından yararlanarak 13 boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin her bir boyuttaki görüşlerinin aritmetik ortalaması alınmış ve bulgular bu çerçevede yorumlanmıştır. Tablo 2'de öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri

<i>Okul Kültürü Boyutları</i>	\bar{x}
Örgütsel Bağlılık	3,44
Kolaylaştırıcı Değerler	3,27
İnsan Kaynaklarını Geliştirme	3,33
Olumlu İnsan İlişkileri	3,67
Etkili İletişim	3,17
Uzun Süreli İstihdam	3,11
İşbirliği ve Güven	3,34
Yüksek Motivasyon ve Verimlilik	3,28
Kontrol ve Disiplin	3,26
Rol Açıklığı ve Davranış Rehberliği	3,81
Öğretmen Çabası ve Öğrenci Başarısı	3,23
Demokratik Yönetim ve Katılım	3,18
Okul Müdürlerinin Özellikleri	3,28
<i>Ortalama</i>	3,34

Güçlü kültüre sahip okullarda kültürel öğelerin birer davranış düzenleyicisi olarak görev yaptığı, motivasyon ve yenilikçiliği azaltan yapısal ve yakından kontrolü en az düzeye indirdiği, özdeğerlendirmeyi artırarak bunun sonucunda disiplin problemlerini azalttığı çeşitli araştırma bulguları ile çalışmalar arasında yer almaktadır (Şişman, 1994, 147; Clifford, 1997, 395). Tablo 2 incelendiğinde 13 boyutta ele alınan okul kültürü hiçbir boyutta üst düzeyde güçlü bulunmamıştır. Kolaylaştırıcı değerler ($\bar{x}=3.27$), insan kaynaklarını geliştirme ($\bar{x}=3.33$), etkili iletişim ($\bar{x}=3.17$), uzun süreli istihdam ($\bar{x}=3.11$), işbirliği ve güven ($\bar{x}=3.34$), yüksek motivasyon ve verimlilik ($\bar{x}=3.28$), kontrol ve disiplin ($\bar{x}=3.26$), öğretmen çabası ve öğrenci başarısı ($\bar{x}=3.23$), demokratik yönetim ve katılım ($\bar{x}=3.218$) ve okul müdürlerinin özellikleri ($\bar{x}=3.28$) boyutlarında okul kültürünün "vasat" düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Üst düzeyde güçlü olmasa da; rol açıklığı ve davranış rehberliği ($\bar{x}=3.81$), olumlu insan ilişkileri ($\bar{x}=3.67$) ve örgütsel bağlılık ($\bar{x}=3.44$) boyutlarındaki örgüt kültürünün daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Literatürdeki araştırma sonuçları ile araştırma bulguları örtüşmektedir. Şimşek'in (2003) bu araştırmada kullanılan ölçeği kullanarak genel liselerin kültürünü belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada, genel liselerin okul

kültürü puan ortalaması 3.88 bulunmuştur. Dolayısı ile genel liselerin kültürünün endüstri meslek liselerinden daha güçlü olduğu söylenebilir. Yine Şimşek'in (2003) araştırmasında okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Şimşek ve Altınkurt (2009) bu araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda eşzamanlı olarak, okul müdürlerinin iletişim becerilerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, okul müdürlerinin iletişim becerilerinin üst düzeyde etkili olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla araştırma sonuçları Şimşek'in (2003) bulgusunu desteklemektedir. Nitekim kültür ve iletişim arasında bir ilişkinin olabileceği diğer araştırmacı ve yazarlar tarafında da ortaya konulmuştur (Conrad, 1990, s.238; Kowalski, 2000, s.5). Ağaoğlu ve diğerlerinin (2006) Anadolu teknik, teknik ve endüstri meslek lisesi öğrencilerinin dört yıllık fakülte olarak sadece alanlarıyla ilgili Teknik Eğitim Fakültelerini tercih edebilmelerinin, bu okullara giren öğrenci niteliğinde düşüşe neden olduğu bulgusu, "öğretmen çabası ve öğrenci başarısı" kültürel boyutunda öğrencilerin başarıya yönelik motivasyonlarının düşük olduğu bulgusunun nedeni olarak görülebilir. Demir (2001), Ağaoğlu ve diğerlerinin (2006) öğretmenlerin karar süreçlerine yeterince katılmadıkları sonuçları araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bir okulda demokratik yönetim ve katılımın sağlanmasında en büyük pay sahibi okul müdürleridir. Okul müdürleri demokratik bir örgüt kültürü yaratmak için çaba harcamalıdır. Bu çaba, pek çok boyutta "vasat" olarak ortaya çıkan örgüt kültürünün güçlenmesine katkı sağlayacaktır. Genel olarak değerlendirildiğinde hiçbir boyutta üst düzeyde güçlü bulunmayan ve on boyutta "vasat" düzeyde bulunan okul kültürünün geliştirilmesinin gerektiği söylenebilir.

Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılığı

Araştırmanın ikinci amacı, öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, genel hizmet süresi ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini içermektedir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Kültürüne İlişkin Görüşler

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla T testinden yararlanılmıştır. T testi istatistiksel çözümlenmeleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre okul kültürüne ilişkin görüşler

<i>Okul Kültürü Boyutları</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Örgütsel bağlılık	K	27	3,55	1,01	0,671	0,504
	E	75	3,40	0,93		
Kolaylaştırıcı değerler	K	27	3,34	0,94	0,449	0,655
	E	75	3,24	0,91		
İnsan kaynaklarını geliştirme	K	27	3,61	0,84	1,656	0,101
	E	75	3,23	1,06		
Olumlu insan ilişkileri	K	27	3,90	0,93	1,444	0,152
	E	75	3,58	1,03		
Etkili İletişim	K	27	3,26	1,09	0,572	0,569
	E	75	3,13	0,96		

◆ Yücel Şimşek / Yahya Altınkurt

Uzun süreli istihdam	K	27	3,59	0,94	0,649	0,518
	E	75	3,72	0,91		
İşbirliği ve güven	K	27	3,40	1,02	0,398	0,691
	E	75	3,32	0,86		
Yüksek motivasyon ve güven	K	27	3,42	0,99	0,902	0,369
	E	75	3,22	0,98		
Kontrol ve Disiplin	K	27	3,46	1,08	1,172	0,244
	E	75	3,18	1,03		
Rol açıklığı ve davranış rehberliği	K	27	4,03	1,01	1,317	0,191
	E	75	3,73	1,03		
Öğretmen çabası ve öğrenci başarısı	K	27	3,18	1,17	0,254	0,800
	E	75	3,24	0,87		
Demokratik yönetim ve katılım	K	27	3,09	1,11	0,487	0,627
	E	75	3,21	1,10		
Okul müdürünün özelliği	K	27	3,20	0,98	0,427	0,670
	E	75	3,30	0,99		

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin, okul kültürüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, dört boyutta (uzun süreli istihdam, öğretmen çabası ve öğrenci başarısı, demokratik yönetim ve katılım, okul müdürünün özelliği) erkek öğretmenlerin, kalan dokuz boyutta ise kadın öğretmenlerinin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında fark bulunup bulunmadığını belirlemek için yapılan t testi çözümlenmesi sonucunda erkek ve kadın öğretmenlerinin görüşleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Bu bulgulara göre, okul kültürü konusunda, erkek ya da kadın öğretmen kümesine ait olma bakımından bir farklılık olmadığı söylenebilir. Şahin (2004), araştırmasında “kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre okul kültürünü daha olumlu algıladıkları” sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da kadın öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılamaları daha olumludur ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Balay (2001) ise araştırmasında, “erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha üst düzeyde örgütsel bağlılık duydukları” sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada Balay’ın (2001) bulgularının aksine kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılığı daha üst düzeydedir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

Literatürde öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşlerinin kadın ya da erkek öğretmenlerinin lehine farklılıklar olması dikkat çekicidir. Örgüt kültürünün doğası gereği okullar arasında bu farklılıklar olabilir. Çünkü her okul kendi kişilik ve duygularına sahiptir (Hoy ve Hannum, 1997, 290). Örgüt kültürü her örgüt için ayrı bir nitelik taşıyan, kendi özelliklerinin ortak ürünüdür. (Özkalp ve Kirel, 1996, 143; Eren, 1998, 88-89). Dolayısı ile örgüt kültürü alanında yapılan araştırma sonuçlarının araştırma yapılan okullar dışındaki okullara genellenemeyeceği söylenebilir.

Hizmet Süresi Değişkenine Göre Okul Kültürüne İlişkin Görüşler

Araştırmanın ikinci amacının, ikinci alt maddesi, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre okul kültürüne ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini içermektedir. Hizmet süresi değişkenine göre, öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılığının araştırılmasında “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” istatistik tekniği kullanılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4'te öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre, okul kültürüne ilişkin görüşlerinin puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, "etkili iletişim ($F_{(3-98)}=4,757$, $p<0,05$)", "uzun süreli istihdam ($F_{(3-98)}=4,271$, $p<0,05$)", "işbirliği ve güven ($F_{(3-98)}=3,275$, $p<0,05$)", "demokratik yönetim ve katılım ($F_{(3-98)}=3,694$, $p<0,05$)" boyutlarında farklılık vardır. Diğer boyutlarda ise görüşler arasında farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4. Hizmet süresi değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Okul Kültürü Boyutları</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Örgütsel bağlılık	Gruplar Arası	3,016	3	1,005	1,113	0,348
	Gruplar İçi	88,556	98	0,903		
	Toplam	91,572	101			
Kolaylaştırıcı değerler	Gruplar Arası	5,209	3	1,736	2,133	0,101
	Gruplar İçi	79,793	98	0,814		
	Toplam	85,002	101			
İnsan kaynaklarını geliştirme	Gruplar Arası	3,851	3	1,283	1,230	0,303
	Gruplar İçi	102,315	98	1,044		
	Toplam	106,166	101			
Olumlu insan ilişkileri	Gruplar Arası	3,981	3	1,327	1,298	0,279
	Gruplar İçi	100,184	98	1,022		
	Toplam	104,166	101			
Etkili iletişim	Gruplar Arası	12,751	3	4,250	4,757	0,004
	Gruplar İçi	87,567	98	0,893		
	Toplam	100,319	101			
Uzun süreli istihdam	Gruplar Arası	9,831	3	3,277	4,271	0,007
	Gruplar İçi	75,190	98	0,767		
	Toplam	85,022	101			
İşbirliği ve güven	Gruplar Arası	7,507	3	2,502	3,275	0,024
	Gruplar İçi	74,883	98	0,764		
	Toplam	82,391	101			
Yüksek motivasyon ve verimlilik	Gruplar Arası	4,438	3	1,479	1,556	0,205
	Gruplar İçi	93,187	98	0,950		
	Toplam	97,626	101			
Kontrol ve disiplin	Gruplar Arası	4,180	3	1,393	1,268	0,290
	Gruplar İçi	107,684	98	1,098		
	Toplam	111,865	101			
Rol açıklığı ve davranış rehberliği	Gruplar Arası	1,120	3	0,373	0,344	0,793
	Gruplar İçi	106,340	98	1,085		
	Toplam	107,461	101			
Öğretmen çabası ve öğrenci başarısı	Gruplar Arası	4,975	3	1,658	1,861	1,141
	Gruplar İçi	87,337	98	0,891		
	Toplam	92,313	101			
Demokratik yönetim ve katılım	Gruplar Arası	12,435	3	4,145	3,694	0,014
	Gruplar İçi	109,959	98	1,122		
	Toplam	122,394	101			
Okul müdürünün özellikleri	Gruplar Arası	6,828	3	2,276	2,422	0,070
	Gruplar İçi	92,089	98	0,939		
	Toplam	98,918	101			

Hizmet süresi değişkenine göre, okul kültürüne ilişkin görüşlerinde ortaya çıkan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Farklılığın etki derecesinin belirlenmesinde ise η^2 (Eta Squared) değeri hesaplanmıştır (Tablo 4). LSD testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’e göre, öğretmenlerin okul kültürünün “etkili iletişim” boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark, 16 yıl ve üzerinde deneyimi olan öğretmenler ile 5 yıl ve daha az ve 11-15 yıl deneyimi olan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Farklılığın etki derecesini belirlemede, η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır ve η^2 değeri 0,09 olarak hesaplanmıştır (Tablo 4). Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında orta düzeyde (Pallant, 2003) bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Hizmet süresi yüksek olan öğretmenler, “etkili iletişim” boyutunda okul kültürünü daha olumlu algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin okul kültürünün “uzun süreli istihdam” boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark, 16 yıl ve üzerinde deneyimi olan öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyimi olan öğretmenler ile 6-10 yıl arasındaki deneyimi olan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Farklılığın etki derecesini belirlemede, η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır ve η^2 değeri 0,07 olarak hesaplanmıştır (Tablo 4). Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında orta düzeyde (Pallant, 2003) bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Hizmet süresi yüksek olan öğretmenler, “uzun süreli istihdam” boyutunda okul kültürünü daha olumlu algılamaktadırlar.

Tablo 5. Hizmet süresi değişkenine ilişkin görüşlerin LSD testi sonuçları

Boyut	Hizmet Süresi	5 yıl ve daha az	6-10 yıl	11-15 yıl	16 yıl ve üzeri
Etkili iletişim	5 yıl ve daha az	-	-10,4889*	-8,4864	-15,1000
	6-10 yıl	10,4889*	-	2,0025	-4,6111
	11-15 yıl	8,4864	-2,0025	-	-6,6136*
	16 yıl ve üzeri	15,1000*	4,6111	6,6136*	-
Uzun süreli istihdam	5 yıl ve daha az	-	7,5926	2,9545	-0,7692
	6-10 yıl	-7,5926	-	-4,6380*	-8,3618*
	11-15 yıl	-2,9545	4,6380*	-	-3,7238
	16 yıl ve üzeri	0,7692	8,3618*	3,7238	-
İşbirliği ve güven	5 yıl ve daha az	-	-5,8741	-3,1182	-9,1846*
	6-10 yıl	5,8741	-	2,7559	-3,3105
	11-15 yıl	3,1182	-2,7559	-	-6,0664*
	16 yıl ve üzeri	9,1846*	3,3105	6,0664*	-
Demokratik yönetim ve katılım	5 yıl ve daha az	-	-6,5556	-6,2273	-13,3077*
	6-10 yıl	6,5556	-	0,3283	-6,7521*
	11-15 yıl	6,2273	-0,3283	-	-7,0804*
	16 yıl ve üzeri	13,3077*	6,7521*	7,0804*	-

Öğretmenlerin okul kültürünün “işbirliği ve güven” boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark, 16 yıl ve üzerinde deneyimi olan öğretmenler ile 6-10 yıl ve 11-15 yıl deneyimi olan öğretmenler arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Farklılığın etki derecesini belirlemede, η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır ve η^2 değeri 0,04 olarak hesaplanmıştır (Tablo 4). Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında düşük düzeyde (Pallant, 2003) bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Hizmet süresi yüksek olan öğretmenler, “işbirliği ve güven” boyutunda okul kültürünü daha olumlu algılamaktadırlar.

Öğretmenlerin okul kültürünün “demokratik yönetim ve katılım” boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki fark, 16 yıl ve üzerinde deneyimi olan öğretmenler ile 16 yıldan daha az deneyimi olan tüm öğretmenler arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Farklılığın etki derecesini belirlemede, η^2 (eta-squared) istatistiği kullanılmıştır ve η^2 değeri 0,08 olarak hesaplanmıştır (Tablo 4). Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında orta düzeyde (Pallant, 2003) bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Hizmet süresi yüksek olan öğretmenler, “demokratik yönetim ve katılım” boyutunda okul kültürünü daha olumlu algılamaktadırlar.

Fark bulunun dört boyutta da hizmet süresi yüksek olan öğretmenlerin, okul kültürünü daha olumlu algılamaları dikkat çekicidir. Şahin (2004) ve Şimşek (2003) araştırmalarında da hizmet süresi yüksek olan öğretmenlerin az olan öğretmenlere göre okul kültürünü daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular ile araştırma bulguları örtüşmektedir.

Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Okul Kültürüne İlişkin Görüşler

Araştırmanın ikinci amacının, üçüncü alt maddesi, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre okul kültürüne ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlemesini içermektedir. Görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılığının araştırılmasında “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” istatistik tekniği kullanılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6. Görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre Tek Yönlü Varyans Analizi

<i>Okul Kültürü Boyutları</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Örgütsel bağlılık	Gruplar Arası	2,129	4	0,532	0,577	0,680
	Gruplar İçi	89,444	97	0,922		
	Toplam	91,573	101			
Kolaylaştırıcı değerler	Gruplar Arası	0,696	4	0,174	0,200	0,938
	Gruplar İçi	84,306	97	0,869		
	Toplam	85,003	101			
İnsan kaynaklarını geliştirme	Gruplar Arası	5,325	4	1,331	1,281	0,283
	Gruplar İçi	100,841	97	1,039		
	Toplam	106,166	101			
Olumlu insan ilişkileri	Gruplar Arası	4,642	4	1,160	1,131	0,346
	Gruplar İçi	99,524	97	1,026		
	Toplam	104,166	101			
Etkili iletişim	Gruplar Arası	3,461	4	0,865	0,867	0,487
	Gruplar İçi	96,857	97	0,998		
	Toplam	100,319	101			
Uzun süreli istihdam	Gruplar Arası	5,581	4	1,395	1,704	0,155
	Gruplar İçi	79,440	97	0,818		
	Toplam	85,022	101			
İşbirliği ve güven	Gruplar Arası	1,423	4	0,355	0,426	0,789
	Gruplar İçi	80,967	97	0,834		
	Toplam	82,391	101			
Yüksek motivasyon ve verimlilik	Gruplar Arası	2,712	4	0,678	0,693	0,599
	Gruplar İçi	94,914	97	0,978		
	Toplam	97,626	101			

◆ Yücel Şimşek / Yahya Altınkurt

Kontrol ve disiplin	Gruplar Arası	0,634	4	0,158	0,138	0,968
	Gruplar İçi	111,230	97	1,146		
	Toplam	111,865	101			
Rol açıklığı ve davranış rehberliği	Gruplar Arası	7,203	4	1,801	1,742	0,147
	Gruplar İçi	100,257	97	1,034		
	Toplam	107,461	101			
Öğretmen çabası ve öğrenci başarısı	Gruplar Arası	2,338	4	0,584	0,630	0,642
	Gruplar İçi	89,975	97	0,927		
	Toplam	92,313	101			
Demokratik yönetim ve katılım	Gruplar Arası	1,048	4	0,262	0,210	0,933
	Gruplar İçi	121,345	97	1,250		
	Toplam	122,394	101			
Okul müdürünün özellikleri	Gruplar Arası	4,576	4	1,144	1,176	0,326
	Gruplar İçi	94,341	97	0,972		
	Toplam	98,918	101			

Tablo 6'da görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinin puanlarına uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda hiçbir boyutta görüşler arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri arasından farklılık varken, görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre görüşler arasından farklılık olmaması dikkat çekicidir. Bu okullarda görev süresi fazla olan öğretmenlerin, aynı oranda öğretmenlik kıdeminin olmadığı anlaşılmaktadır. Görev yaptıkları okulda farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmanın yapıldığı endüstri meslek liselerinin; okul kültürünün rol açıklığı ve davranış rehberliği, olumlu insan ilişkileri ve örgütsel bağlılık kültürel boyutlarında “güçlü fakat geliştirilmesi gereken” kültüre sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmanın yapıldığı endüstri meslek liselerinin; kolaylaştırıcı değerler, insan kaynaklarını geliştirme, etkili iletişim, uzun süreli istihdam, işbirliği ve güven, yüksek motivasyon ve verimlilik, kontrol ve disiplin, öğretmen çabası ve öğrenci başarısı, demokratik yönetim ve katılım, okul müdürlerinin özellikleri boyutlarında okul kültürünün “vasat” düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.
- Cinsiyet ve görev yapılan okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır.
- Hizmet süresi değişkenine göre okul kültürünün “etkili iletişim, “uzun süreli istihdam, “demokratik yönetim ve katılım” boyutlarında orta düzeyde; “işbirliği ve güven” boyutunda ise düşük düzeyde farklılık bulunmaktadır. Hizmet süresi fazla olan öğretmenler belirtilen boyutlarda okul kültürünü daha olumlu olarak algılamaktadırlar.

Araştırma bulgularına dayalı olarak güçlü bir okul kültürü oluşturabilmek için alınabilecek önlemlere ve bu konuda yapılmasının yararlı olacağı düşünülen araştırmalara ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir:

- Araştırma yapılan okullarda okul kültürü hiçbir boyutta üst düzeyde başarılı bulunmamış, “bağlılık”, “olumlu insan ilişkileri”, “rol açıklığı ve davranış rehberliği” boyutları dışındaki 10 boyutta okul kültürü “vasat” düzeyde bulunmuştur. Okul müdürlerinin güçlü bir okul kültürü oluşturabilmek için mevcut uygulamalarını gözden geçirmeleri ve eksikliklerini gidermek için hizmetiçi eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Okul kültürünün güçlendirilmesinde okul müdürlerinin payı büyük olmasına rağmen, öğretmenlerinde bu yönde çabaları olmadan güçlü kültüre sahip olmak mümkün değildir. Dolayısıyla öğretmenlerin de bu konularda eğitim almaları sağlanmalı, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine destek olunmalı ve özendirilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin okula ilişkin konularda kararlara katılımlarının sağlanması öğretmenlerin güdülenmelerini sağlayabilir.
- Öğretmen görüşlerine göre yapılan çalışma, öğrenci, veli, okul yöneticileri, okulların etkileşimde bulunduğu işletmeler ve sivil toplum örgütlerinin görüşleri de alınarak geliştirilebilir.
- Aynı araştırma nitel araştırma yöntemleriyle desenlenebilir. Okullardaki işleyiş gözlemlenerek, okul müdürü ve öğretmenlerle görüşmeler yapılarak, elde edilen bulgular bu araştırmanın bulguları ile karşılaştırılabilir. Dolayısı ile okul kültürü konusunda daha derinlemesine bulgulara ulaşıp, okullar bazında öneriler geliştirilebilir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (2004). "Eğitimde İnsan Kaynağının Yönetimi". **Eğitim Ve Okul Yöneticiliği El Kitabı**. Editör: Yüksel Özden. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Ağaoğlu, E., Şimşek, Y., Altınkurt, Y. (2006). "Endüstri Meslek Liselerinde Stratejik Planlama Öncesi SWOT Analizi Uygulaması". **Eğitim ve Bilim**. 140, 43-55.
- Akıncı, Z. B. (1998). **Kurum Kültürü Ve Örgütsel İletişim**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Alvesson, M. (1994). **Culturel Perspektif of Organizations**. Second Published. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aşıkoğlu, M. (1996). **İnsan Kaynaklarını Verimliliğe Yönlendirme Aracı Olarak Motivasyon**. İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Balay, R. (2001). "Özel ve Resmi Liselerde Örgütsel Bağlılık". **Eğitim Araştırmaları**. Ankara: Anı Yayınları. 3 (4), 8-14.
- Balcı, A. (1993). **Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (1994). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayrak, C. (2001). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. (Ed.: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Besler, S. (2004). **İşletmelerde Stratejik Liderlik**. İstanbul: Beta Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1998). **Eğitim Yöneticiliği**. 4. Basım. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Blanchard, K. Ve M. O'connor. (1988). **Değerlerle Yönetim**. Çeviren: Kader Ay. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Çelik, V. (1997). **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayınları.
- . (2000). **Eğitimsel Liderlik**. 2. Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çilenti, K. (1979). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**.
- Clifford, H. E. (1997). **Classroom Discipline and Management**. Second Edition. New Jersey: Simon And Schuster A Viacom Company.
- Cole-Henderson, B. (200). "Organizational Characteristic Of Schools That Successfully Serve Low-Income Urban African American Students," **Elementary Students**. 5-1: 77, 2000.
- Conlow, R.(1999). **Yönetimde Mükemmellik**. Çeviren: Can İkizler. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Conrad, C. (1990). **Strategic Organizational Communication**. Second Edition. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Davis, K. (1982). **İşletmede İnsan Davranışı**. Çeviren: Kemal Tosun. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları No: 3028.
- Demir, S. (2001). "İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılımlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri". Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Desimone, L., M. Finn-Stevenson, C.Henrich. (2000). "Whole School Reform İn A Low-Income African American Community: The Effects of The Cozi Model on Teachers, Parents And Students" **Urban Education**. 35-3 : 269-324, September.
- Dönmez, B. (2002). "Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlilikleri," **Eğitim Yönetimi**. 29 : 27-45.
- Erçetin, Ş. (1998). **Lider Sarmalında Vizyon**. Ankara: Önder Matbaacılık, 1998.

- Eren, E. (1998). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- George, J. M. ve G. R. Jones. (1999). **Understanding And Managing Organizational Behavior**. New York: Addison Wesley Publishing Company, Inc.
- Hitt, M.A, Ireland, D.R. ve Hoskisson, R.E. (1999). **Strategic Management**. 3. Baskı. South Western.
- Hofstede, G., B. Neuijen, D. D. Ohayv ve G. Sanders. (1990) "Measuring Organizational Cultures: A Qualitative And Quantitative Study Across Twenty Cases". **Administrative Science Quarterly**. 35, 2 : 286-316.
- Hoy, W. K., J. W. Hannum. (1997). "Middle Scholl Climate: An Emprical Assesment Of Organizational Health And Student Achievement". **Education Administration Quarterly**. 33,3: 290-312.
- Hughes, L. W. (1999). **The Principal As Leader**. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Jandt, F. E. (1998). **Yönetim Sorunlarına Etkili Çözümler**. Çevirenler: Levent Akın ve Vedat G. Diker. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Johnson, W. L. ve A. M. Johnson. (1995). "A Rasch Analysis Of Factors Derived From The Charles F. Kettering Ltd. School Climate Profile," **Educational & Psychological Measurement**. 55-3 : 456-468.
- Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Geliştirilmiş 11. Baskı. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti.
- Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: 3a Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Keçecioglu, T. (1998). **Liderlik ve Liderler: Değişim Yolunda İyi Bir Öğrenci ve İyi Bir Öğretmen**. İstanbul: Kalder Yayınları No:24.
- Kırım, A. (1998). **Yeni Dünyada Strateji ve Yönetim**. İstanbul: Sistem Yayıncılık ve Mat. San. A.Ş.
- Kiernan, M. J. (1993). "The New Strategic Architecture: Learning to Compete in The 21. Century". **Academy of Management Executive**. 7:1.
- Kowalski, T. J. (2000). "Culturel Change Paradigms and Administrator Communication," **Contemporary Education**. 71-2:5-11.
- Leavy, B. (1996). **Key Processes in Strategy**. London: International Thomson Business Press.
- Leithwood, K. ve D. Jantzi. (1999). "The Relative Effects Of Principal And Teacher Sources Of Leadership On Student Engagement With Scholl," **Educational Administration Quarterly**. 35: 679-707.
- Neuman, M. (2000). "Leadership For Student Learning," **Phi Delta Kappan**. 82-1:
- Okay, A. (2000). **Kurum Kimliği**. İkinci Basım. Ankara: Mediacat Kitapları.
- Ouchi, W. (1987). **Teori Z**. Çeviren: Yakut Güneri. İstanbul: İli Yayınclık.
- Özdamar, K. (1997). **Paket Programlar ve İstatistiksel Veri Analizi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkalp, E. ve Ç. Kirel. (1996). **Örgütsel Davranış**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları, No:111.
- Pallant, J. (2003). **SPSS Survival Manual**. Bershire: Open University Pres.
- Pawlas, G. E. (1997) "Vision and School Culture", **Nassp Bulletin**. 81-537: 118-120.
- Peters, T. J. ve R. H. Waterman Jr. (1987). **Yönetme ve Yükselme Sanatı "Mükemmeli Arayış"**. Çeviren: Selami Sagut. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Plucker, J. A. (1998). "The Relationship Between School Climate Conditions And Student Aspirations," **Jornal of Educational Research**. 91-4: 240-247.

◆ Yücel Şimşek / Yahya Altinkurt

- Plunkett, W. R. ve R. F. Attner. (1994). **Introduction to Management**. Fifth Edition. Belmont, California: International Thomas Publishing.
- Robbins, S. P.(1998). **Organizational Behavior**. Eighth Edition. New Jersey: Prentice Hall International, Inc.
- Şahin, S. (2004). "Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Araştırma". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayınları. 39: 458-474.
- Schneider, B. ve A.P. Brief. (1996). " Creating A Climate and Culture for Sustainable Organizational Change," **Organizational Dynamics**. 24-4 : 7-20.
- Short, P. M. ve J. S. Rinehart. (1993). "Teacher Empowerment and Scholl Climate," **Education**. 113-4 : 592-598.
- Short, P.M. ve J. T. Greer. (1997). **Leadership in Empowered Schools**. New Jersey: Merrill, an Imprint of Prentice Hall.
- Şimşek, Y. (2003). "Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki". Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.
- Şimşek, Y. ve Y. Altinkurt (2009). "Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri" **Yayınlanmamış Araştırma Raporu**.
- Speck, M. (1999).The Principalship. New Jersey: Merill An Imprint Of Prentice Hall.
- Şişman, M. (1994). **Örgüt Kültürü: Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taymaz, H. (2000). **Okul Yönetimi**. Beşinci Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Thomsett, M. C. (1997). **Şirket Kültürü: Güçlü Şirket Başarılı Yönetim**. İkinci Basım. Çeviren: Gülşen Şensoy. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Thompson, A., ve A.J. Strickland. (2001). **Strategic Management: Concepts And Cases**. 12. Baskı, Boston: Mcgraw-Hill Irwin.
- Wiles, J. ve J. Bondi (2000). **Supervision**. Fifth Edition. New Jersey: Merrill An Imprint of Prentice Hall.

OPINIONS OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL TEACHERS ON SCHOOL CULTURE

Yücel ŞİMŞEK*

Yahya ALTINKURT**

Abstract

The purpose of this study is to determine the opinions of vocational high schools teachers on school culture. The research was conducted by the use of survey method. 200 teachers among two different state vocational high schools in Kütahya were the sample group of the study. 51 percent of the gathered data was used in the analysis. The technique of means was used to analyse the data to determine the opinions of teachers. "Independent Sample T Test" and "One-Way ANOVA" were used in order to determine the statistical differences between the ideas of teachers according to independent variables such as experience and sex. The results revealed that, generally "middling level" successful in school culture. The opinions of teachers show a difference with respect to the independent variables such as experience; but it shows no difference with respect to the sex variables.

Key Words: School culture, organization culture, culture

* Assist. Prof. Dr.; Anadolu University Faculty of Education, Eskişehir.

** Assist. Prof. Dr.; Dumlupınar University Faculty of Education, Kütahya.

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 bildirimlerde 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. Özet başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin 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 dizisinde 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 dizisinde 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, süreli 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 İssı, 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 Yayınlar Dairesi Başkanlığına hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların 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 subsections; 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 ' ahlısar 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 İssı, 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. Reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.